



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARIA OLÍVIA DA SILVA FONSECA

AS LIÇÕES DA PANDEMIA PARA A GESTÃO ESCOLAR

BRASÍLIA

2024

MARIA OLÍVIA DA SILVA FONSECA

AS LIÇÕES DA PANDEMIA PARA A GESTÃO ESCOLAR

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Banca Examinadora da Faculdade de Educação
como exigência final para obtenção do título de
Pedagoga.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Zélia Borba
Rocha

BRASÍLIA

2024

MARIA ZELIA B. ROCHA Semestre atual: 2024.1
DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO (11.01.01.07.02)

PORTAL DOCENTE > BANCA DE DEFESA > RESUMO

Matrícula: 190017708
Discente: Maria Olivia da Silva Fonseca
Curso: PEDAGOGIA
Status: ATIVO
Tipo: REGULAR
Orientação: MARIA ZELIA BORBA ROCHA (Orientador/a)

SS
 Com Assinatura
 Dr.ª M.ª Zélia Borba Rocha
 Sociologia USP 081679
 UnB Prof. Associada 140511

DADOS DA BANCA

Local: conferencia web: online
Data: 23/09/2024
Hora: 19:00
Atividade: FED0244 - TRABALHO FINAL DE CURSO II - 60h (2024.1) - MATRICULADO(A)

DADOS DO TRABALHO

Título: As lições da pandemia para a gestão escolar
Palavras-chave: Gestão democrática; Ensino Fundamental; Dificuldades de gestão; Mudanças inesperadas.
Páginas: 160
Grande Área: Ciências Humanas
Área: Educação
Sub-Área: Tópicos Específicos de Educação
Resumo: O tema da seguinte monografia é a gestão escolar, tendo como objeto de estudo as lições da pandemia do Covid 19, nos anos de 2020 a 2021, para as gestões dos Centros de Ensino Fundamental do Distrito Federal nos anos seguintes de 2022 a 2023. O objetivo geral é compreender os percalços e alcances da gestão do ensino fundamental do Distrito Federal com objetivos específicos na leitura de dados qualitativos dos anos de 2019 a 2023 de abandono, evasão, distorção idade-série, aprovações, aprovações com repetência e reprovações. Para tanto, foi realizado levantamento de depoimentos e de dados quantitativos de 13 Centros de Ensino Fundamental, em 13 Regiões Administrativas do Distrito Federal. Essas informações foram adquiridas por meio de entrevistas com seus respectivos gestores e leitura de documentos dos resultados finais dos anos de 2019-2023. É um trabalho embasado nos princípios teóricos e na base jurídica da gestão escolar democrática. Faz-se o uso de uma abordagem qualitativa dotada do método compreensivo, além da utilização das técnicas entrevista e análise de documentos na intenção de compreender as experiências dessas escolas ao longo dos últimos cinco anos, e o que resultou do papel da gestão nos âmbitos administrativos e pedagógicos.

Observação:

MEMBROS(AS) DA BANCA

Orientador(a) 1122825 - MARIA ZELIA BORBA ROCHA
Membro(a) da Banca 3110645 - ANDREIA MELLO LACE
Membro(a) da Banca 1568518 - ROSANA BATISTA MONTEIRO




Documento assinado digitalmente
ROSANA BATISTA MONTEIRO
 Data: 25/09/2024 22:23:56-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado digitalmente
ANDREIA MELLO LACE
 Data: 26/09/2024 10:01:46-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

<< Voltar

Portal Docente

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de uma jornada que não foi trilhada sozinha. Por isso, eu agradeço primeiramente a Deus, pois até aqui Ele tem-me sustentado e tornado todos os meus sonhos possíveis. O Senhor é o meu Salvador e a Ti dedico esta pesquisa.

Agradeço aos meus parentes pelo suporte, amor e paciência ao longo desse caminho, além de sempre confiarem no meu potencial.

Agradeço aos amigos que fiz pela jornada, vocês foram companheiros nas horas mais escuras.

Agradeço à Universidade de Brasília, à Faculdade de Educação e a todos os profissionais e docentes que participaram da minha formação acadêmica. Devo parte do que me tornei a vocês.

Agradeço à minha orientadora por me inspirar e me mostrar que eu era capaz.

E agradeço à minha mãe, meu padrasto e meu irmão, em especial, por serem meus exemplos e por terem sonhado comigo antes de todos.

RESUMO

O tema da seguinte monografia é a gestão escolar, tendo como objeto de estudo as lições da pandemia do Covid 19 nos anos de 2020 e 2021, para as gestões dos Centros de Ensino Fundamental do Distrito Federal nos anos seguintes de 2022 e 2023. O problema que norteou a pesquisa é como a pandemia do Covid 19 impactou nos procedimentos de gestão dos Centros de Ensino Fundamental públicos do Distrito Federal. O aporte teórico utilizado foi a gestão educacional com os autores clássicos brasileiros: Tratenberg, Paro, Lück, Oliveira e Hora, por intermédio dos conceitos de gestão educacional e de gestão democrática. Alinhada com o pensamento de Tratenberg, utilizou-se a metodologia compreensiva, afim de se atingir o significado da gestão escolar em contexto pandêmico e os legados desta para o período pós-pandêmico. As técnicas utilizadas foram a análise de fontes primárias e entrevistas com gestores de 13 unidades escolares da rede pública do Distrito Federal. Os principais resultados apontam, principalmente, para as dificuldades de aprendizagem dos estudantes no período pandêmico e dificuldades dos docentes com o uso das tecnologias digitais. No período pós-pandêmico, os resultados mostraram a fragilidade emocional dos docentes e discentes, dificuldades de ressocialização e que o emprego das novas tecnologias digitais não se manteve, em média, no presencial.

Palavras-chaves: Gestão democrática; Ensino Fundamental; Dificuldades de gestão; Mudanças inesperadas.

ABSTRACT

The theme of the following monograph is school management, with the object of study being the lessons of the Covid 19 pandemic in the years 2020 and 2021, for the management of Elementary Education Centers in the Federal District in the following years 2022 and 2023. The problem that guided the research is how the Covid 19 pandemic impacted the management procedures of public Elementary Education Centers in the Federal District. The theoretical support used was educational management with the classic Brazilian authors: Tratemberg, Paro, Lück, Oliveira and Hora, through the concepts of educational management and democratic management. In line with Tratemberg's thinking, the comprehensive methodology was used in order to reach the meaning of school management in a pandemic context and its legacies for the post-pandemic period. The techniques used were the analysis of primary sources and interviews with managers from 13 public school units in the Federal District. The main results point, mainly, to students' learning difficulties during the pandemic period and teachers' difficulties with the use of digital technologies. In the post-pandemic period, the results showed the emotional fragility of teachers and students, difficulties in resocialization and that the use of new digital technologies was not maintained, on average, in person.

Key-words: Democratic management; Elementary Education; Management difficulties; Unexpected changes.

Listagem de siglas

ARB	Administração Regional de Brazlândia
ARC	Administração Regional de Ceilândia
ARFII	Administração Regional do Riacho Fundo II
ARG	Administração Regional do Guará
ARGA	Administração Regional do Gama
ARP	Administração Regional do Paranoá
ARPL	Administração Regional de Planaltina
ARPP	Administração Regional do Plano Piloto
ARRE	Administração Regional do Recanto das Emas
ARS	Administração Regional de Samambaia
ARSII	Administração Regional de Sobradinho II
ARSM	Administração Regional de Santa Maria
ARSS	Administração Regional de São Sebastião
BRT	Ônibus de Rápido Trânsito
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEM	Centro de Ensino Médio
DF	Distrito Federal
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EJAI	Educação de Jovens e Adultos e Idosos
FGIE	Função Gratificada na Instituição Educacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
PIBID	Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
R.E.	Recanto das Emas
R.F. II	Riacho Fundo II
RA	Região Administrativa do Distrito Federal
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
TOD	Transtorno Opositor Desafiador

Listagem de Quadros

Quadro 1 - Unidades de Educação Básica do DF.....	27
Quadro 2 – Unidades de CEF’s no Distrito Federal.....	28
Quadro 3 – Centros de Ensino Fundamental pesquisados.....	29
Quadro 4 – Categorias pesquisadas	30
Quadro 5 – Escolas públicas pesquisadas: 2023	50
Quadro 6 – Dados quantitativos CEF Alfa Riacho Fundo II	50
Quadro 7 – Dados quantitativos CEF Gama de Brasília	59
Quadro 8 – Dados Quantitativos CEF Delta Ceilândia	62
Quadro 9 – Dados Quantitativos CEF Épsilon São Sebastião	65
Quadro 10 – Dados Quantitativos CEF Zeta Paranoá	69
Quadro 11 – Dados Quantitativos CEF Eta Santa Maria	75
Quadro 12 – Dados Quantitativos CEF Teta Gama	79
Quadro 13 – Dados Quantitativos CEF Iota Brazlândia	83
Quadro 14 – Dados Quantitativos CEF Capa Guará II	89
Quadro 15 – Dados Quantitativos CEF Lambda Planaltina	94
Quadro 16 – Dados Quantitativos CEF Ômicron Sobradinho II	98
Quadro 17 - Dados Quantitativos CEF Sigma Samambaia.....	103

Listagem de Gráficos

Gráfico 1 – Gráfico do percentual de CEF’s pesquisados.....	29
---	----

Listagem de Tabelas

Tabela 1 – Sexo biológico dos gestores entrevistados	110
Tabela 2 – Faixa etária dos gestores entrevistados.....	111
Tabela 3 – Tempo de docência dos gestores entrevistados na SEEDF	111
Tabela 4 – Tempo de gestão dos gestores entrevistados	111
Tabela 5 – Formação Superior dos gestores entrevistados.....	112
Tabela 6 – Especialização em Gestão dos gestores entrevistados.....	112
Tabela 7 – Percurso em Gestão dos gestores entrevistados.....	113
Tabela 8 – Conceito de gestão democrática dos gestores entrevistados.....	113
Tabela 9 – Como se operacionaliza a gestão democrática na prática escolar	114
Tabela 10 – Atividades de gestão democrática desenvolvidas pelos gestores escolares durante pandemia do Covid-19: 2020-2021	115
Tabela 11 – Atividades Administrativas e Pedagógicas que mais sofreram impacto da pandemia do Covid-19: 2020-2021	115
Tabela 12 – Dificuldades de gestão no retorno ao presencial, após a pandemia do Covid-19: 2022-2023	116
Tabela 13 – Ações de gestão incorporadas no presencial após a pandemia do Covid-19: 2022- 2023	117
Tabela 14 – Legado que a pandemia do Covid-19 deixou para a gestão democrática escolar: 2022-2023	118

SUMÁRIO

I –	
Memorial Acadêmico	1
1. Introdução	1
Capítulo 1: Abordagem teórico-metodológica	5
1.1 Introdução	5
1.2 Conceitos	6
1.2.1 Trabalho, Administração e Gestão	6
1.2.2 Gestão Democrática	11
1.3 Metodologia	14
1.3.1 Abordagem Qualitativa	14
1.3.2 Método compreensivo	17
1.3.3 Técnicas: análise de fontes primárias e entrevistas	20
1.3.3.1 Análise de fontes primárias	20
1.3.3.2 Entrevistas	22
1.4 Universo da Pesquisa e a Amostra	26
1.4.1 O universo escolar da rede pública de Educação Básica do Distrito Federal	26
1.4.2 Subuniverso escolar do ensino fundamental no Distrito Federal	27
1.4.3 A construção da amostra: critérios e aplicação	28
1.4.4 A escolha do ensino fundamental	31
1.5 Conclusão	33
Capítulo 2: Gestão democrática e sua materialização legal	35
2.1 Introdução	35
2.2 Gestão Escolar Democrática na legislação brasileira contemporânea	35
2.2.1 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	35
2.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996	36
2.2.3 Lei Orgânica do Distrito Federal de 1993	39

2.2.4 Lei Distrital no 4.036, de 25 de outubro de 2007.....	40
2.3 Instituições da Gestão Escolar Democrática: de acordo com a Lei nº 4.751/2012.....	41
2.3.1 Normas (Estatutos).....	42
2.3.2 Projeto Político Pedagógico	44
2.3.3 Conselhos.....	45
2.3.4 Eleição.....	47
2.4 Conclusão	48
Capítulo 3: A pesquisa de campo.....	49
3.1 Introdução.....	49
3.2 Gestão durante e pós a pandemia	50
3.2.1 CEF Alfa do Riacho Fundo II, 9 de outubro de 2023.....	50
3.2.2 CEF Beta do Recanto das Emas, 10 de outubro de 2023	53
3.2.3 CEF Gama de Brasília – Plano Piloto, 11 de outubro de 2023	59
3.2.4 CEF Delta de Ceilândia, 14 de novembro de 2024	62
3.2.5 CEF Épsilon de São Sebastião, 16 de novembro de 2023.....	65
3.2.6 CEF Zeta do Paranoá, 21 de novembro de 2023	69
3.2.7 CEF Eta de Santa Maria, 22 de novembro de 2023.....	75
3.2.8 CEF Teta do Gama, dia 24 de novembro de 2023	79
3.2.9 CEF Iota de Brazlândia, 27 de novembro de 2023	83
3.2.10 CEF Capa do Guará II, 28 de novembro de 2023	89
3.2.11 CEF Lambda de Planaltina, 04 de dezembro de 2023	94
3.2.12 CEF Ômicron de Sobradinho II, 04 de dezembro de 2023	98
3.2.13 CEF Sigma de Samambaia, 08 de dezembro 2023	103
CAPÍTULO 4: As lições da pandemia para a gestão escolar	110
4.1 Introdução.....	110
4.2 Dados quantitativos do quadro gestor entrevistado.....	110
4.3 Conclusão	118
5. Conclusão	120

REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE.....	131
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	131
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO À EAPE	132

Memorial Acadêmico

Meu primeiro contato com o espaço escolar foi na Educação Infantil. Uma pequena escola que pertencia a minha tia avó localizada nas ruas tranquilas do Cruzeiro Velho. As memórias daqueles dias já foram vívidas, mas hoje tudo que me lembro são das folhas caídas da grande árvore próxima ao portão do lugar, e dos cabelos ruivos da professora que sempre soava zangada ao falar comigo. Depois, por ter me mudado para o Recanto das Emas, fui para outras duas escolas próximas à casa da minha avó. A minha rápida passagem na primeira unidade escolar não foi proposital, porém, depois de sofrer uma injúria racial pela primeira vez, minha mãe, até então mãe solo, não se viu com outra opção a não ser me matricular em outro estabelecimento.

Na escola do Recanto das Emas foi onde criei a raízes mais longas, fiz meus primeiros amigos e criei um apreço e afeição muito grande pela diretora e sua família. Também foi a primeira vez que fui corrigida por chamar uma professora de “tia” e tomei consciência de que, de fato, ela não passava de uma profissional que “me dava aula”. Contudo, quando eu começava a me habituar a um ambiente duradouro, fui transferida para a Escola Classe da 206 Sul, uma escola pública há quilômetros da minha nova casa. Tal mudança se deu devido ao casamento de minha mãe, o que simbolizou uma nova vida para a menina de sete anos que eu era.

Gostaria de dizer que a Olívia daquela época amou a escola, sentiu-se abraçada e compreendeu o valor daquele espaço tão diverso e amplo, mas eu estaria mentindo. A criança que eu era acostumada a pequenas escolas particulares com cara de domicílios, odiou completamente tudo. O lanche era ruim, as salas eram grandes demais, os professores muito frios e as crianças muito agressivas. Senti-me amedrontada, sozinha e completamente perdida. Não entendia as tarefas que as professoras passavam, nem porque alguns dias eu tinha que ir para uma escola chamada Escola Parque em horários contrários da aula, muito menos porque os adultos sempre desconfiavam de tudo o que eu falava. Hoje, olhando com olhos mais maduros penso que, se eu tivesse a oportunidade de vivenciar tal experiência com mais tempo do que me foi permitido, eu teria amado aquele lugar. Teria percebido que nunca tinha estudado em uma escola com tanta luz solar como aquela, ou que as mesas, cadeiras e armários das salas tinham tamanhos apropriados, ao meu alcance, e que me levaram ao teatro e ao zoológico. Teria notado que havia mais espaço para correr e pular, e que eu tinha tido mais amigos neuroatípicos e com deficiência do que eu tive em todos os outros anos que se seguiram.

Mas eu não tive mais tempo, pois mais uma mudança de lar se aproximava. Mudamos de estado dessa vez, fomos para Minas Gerais morar em um bairro de sua capital, o União. As

transformações do ambiente escolar acompanharam as transformações culturais e sociais. Gírias, vocabulários, comportamentos, *status* social, tudo havia mudado.

Estudante de uma escola cristã, encontrei-me em um espaço onde todos compartilhavam da mesma fé que eu, porém não do mesmo dinheiro. Crianças mais ricas, com melhores sapatos, materiais e bem mais brancas. Foi a primeira vez que tive vergonha de onde morava depois dos olhares estranhos das crianças do transporte escolar ao verem minha casa. Também foi a primeira vez que tive dificuldade de acompanhar o ritmo intelectual da turma, tropeçando nas aulas de inglês e matemática, tendo que estudar mais profundamente ao chegar em casa. A comunicação também foi uma pedra de tropeço por conta das gírias e dos trejeitos, o que causou más interpretações, mais de uma vez.

Entretanto, havia a expectativa do novo, do desconhecido. Tudo parecia tão divertido, excitante. As ruas eram mais íngremes e barulhentas, os prédios tão largos e altos, as pessoas falavam engraçado e a comida era uma delícia. Eu era uma garota da cidade grande agora e isso era o máximo. Porém, foi mais uma experiência que não durou muito. Minha infância foi feita de pacotes e pacotes de mudança. Mais uma vez eu ia embora sem formar raízes, voltando para o quadradinho do mapa que eu havia saído, contudo, pela borda de fora. Meus pais se mudaram para Valparaíso de Goiás, uma cidade que até então era mais composta por vida natural do que ruas. Estudei na escola onde meus tios e primos haviam estudado e cuja dona tomava café com o meu avô.

Eu amava aquela escola. Pequena e com poucos alunos, foi espaço onde me senti em maior destaque. As professoras eram doces e gentis, quase maternais, e os colegas mais parecidos comigo, com pais com empregos parecidos com dos meus. Fui estudante de lá por três anos consecutivos e, aos prantos, guardei a carta que a diretora escreveu sobre mim. Gostaria de ter permanecido com memórias boas daquele lugar, se eu não tivesse voltado lá anos depois como profissional. O brilho nostálgico da infância se apagou ao me deparar com um ambiente de trabalho não tão gentil assim, o que me levou a realmente entender a luta pela dissociação do maternal com o docente, como essa ligação muitas das vezes no sufoca com responsabilidades que não nos cabem.

Na segunda etapa do Ensino Fundamental, fui para outra escola tão conhecida quanto na minha até então atual cidade. Com três andares e biblioteca, senti-me aluna de um lugar importante, trazendo à memória o tempo que passei em Belo Horizonte. O choque não foi tão grande como das últimas vezes, mas foi a primeira vez que me tornei consciente da minha dificuldade em fazer amizades. Apesar de ter sempre sido uma garota extrovertida, talvez por conta das constantes mudanças e tudo que elas significaram, vi-me uma adolescente mais

retraída, sem muita vontade de socializar. O que acabou por contribuir positivamente para os meus estudos. Mais cercada por livros do que por pessoas, não foi difícil continuar me destacando, ganhando certificados de excelência e confiança do corpo docente.

Mas a adolescência segue e, como ser social que todo ser humano é, vi-me inclinada a querer ter grupos maiores de amigos, a sair e ser aceita, o que quase me levou a uma recuperação. Também foi a época em que me tornei mais consciente da minha cor e o que isso significava. Ou seja, foi o lugar onde o racismo mais predominou em minha vida.

Também fui vítima de *bullying* e *cyberbullying* pela primeira vez, o que impactou a minha autoestima e me fez querer voltar a usar meu cabelo natural novamente. Ademais, foi a primeira, mas infelizmente não a última, que um docente me importunou sexualmente. Ali a escola já não parecia mais um lugar de ensino e cuidado, apesar dos pesares do passado. Não, era um lugar com pessoas perigosas, nepotismo e emoções humanas muito negativas.

Eu não gostava mais da escola. Não havia mais a excitação do desconhecido, nem mais o prazer de entender algo novo. Era uma obrigação, um degrau para galgar um espaço que pela primeira vez ocupou, e nunca mais saiu, a minha mente: o Ensino Superior. Eu tinha me tornado consciente das desigualdades do mundo e que, como uma menina negra de baixa renda, eu não tinha muitas opções. As universidades federais eram meu único bote salva vidas e eu tinha que fazer de tudo para conseguir entrar.

Foi com esse propósito em mente que fui cursar o Ensino Médio em uma escola da polícia militar, na expectativa de que eles me possibilitariam maiores chances. Outra mudança, outro grande impacto. Novos uniformes, novas regras, novos horários, novas pessoas, novas dores e novas conquistas. A mudança não era somente de ambiente, mas de como eu tinha que me ver e me apresentar naquele ambiente. Uniformes muito bem passados, cabelos sempre bem puxados e amarrados em coques, unhas limpas e pequenas, além de um tom de voz mais moderado e passos mais firmes. A hostilidade por parte da coordenação e diretoria voltou a ser o meu normal, mas agora acrescido da antipatia e rispidez por parte do corpo docente.

Minha relação com os professores não era a das melhores. Com salas extremamente preenchidas, destaquei-me não somente por boas notas, mas principalmente por causa de um comportamento um tanto quanto problemático. Debates aflorados, dificuldade de ouvir e respeitar, além da minha insatisfação com o favoritismo dos docentes, levou-me para a coordenação disciplinar algumas dezenas de vezes ao longo dos três anos de Ensino Médio.

Além da relação com a escola, a minha relação com meus pares demorou a se tornar pacífica, sendo o meu grupo de amigos composto por aqueles que também tinham “dificuldade em se encaixar”. Todavia, tal colégio também me proporcionou experiências únicas, além de

tornar meu olhar mais empático e respeitoso para com a polícia no geral. Possibilitou-me visitar lugares e desenvolver disciplina, foco e facilidade em trabalhar com grandes grupos. E acabou por me levar a entrar na tão sonhada Universidade: a Universidade de Brasília. Se foi porque eu estudei lá, ou se foi devido ao meu esforço pessoal, eu não consigo dizer, mas ao me deparar com os dois resultados de aprovação, senti-me que aqueles três anos tinham valido a pena.

Em 2019 ingressei no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UnB. Sinceramente, olhando para trás não consigo determinar porquê da minha escolha, o que me levou a escolher o magistério. Minhas memórias escolares eram mais amargas do que doces, nunca brinquei de “escolinhas” e, quando os adultos perguntavam o que eu queria ser quando eu crescesse, as palavras “professora” ou “pedagoga” jamais haviam saído da minha boca. Mas lá estava eu, caloura do curso que nunca sonhei. No início, eu não sabia muito bem o que fazia, ou o que esperar dos conteúdos que me aguardavam, eu apenas compreendia com uma facilidade que muitos dos meus pares não tinham e que eu achava divertido, instigante saber mais sobre o ensinar e o aprender. Não é surpresa alguma eu ter me apaixonado pela educação de certa forma. Mas me apaixonado por uma educação específica, pela educação cidadã, emancipadora, humanista.

Ainda assim, não sabia o que gostaria de fazer, e com a pandemia da Covid 19 em 2020, meus anos de universidade tornaram-se em dois anos em estudos em casa, aulas remotas, colegas que apenas conhecia por seus *usernames* e fotos de perfil. As dores de cabeça devido aos longos períodos de tela, além da solidão e do isolamento, acarretados pela doença, fizeram-me agarrar os momentos de contato humano quanto possível. As aulas *online* eram os momentos de conhecer novas pessoas, de contar histórias de sentir humano novamente. Foi o período em que tive a oportunidade de realizar meu primeiro estágio obrigatório, participando dos encontros virtuais de um Jardim de Infância. Apesar da experiência gratificante, mas exaustiva, não me senti no meu lugar, parecia que a educação, que me havia encantado, falava outra língua comigo. Posteriormente, tentei a chance como professora de inglês para crianças pequenas e maiores, aproveitando que as aulas presenciais não haviam voltado. A experiência no ambiente privado escolar não foi a das melhores, fazendo-me sentir impotente, no lugar e profissão errada. Eu não sabia o que estava fazendo. A educação não era o meu lugar.

A sensação durou até o retorno ao chão da universidade. Eu nunca me senti tão aliviada ao voltar a pegar o ônibus da linha 110 e rever aqueles espaços que antes me pertenceram por tão pouco tempo. As horas longas de trânsito e as máscaras oprimindo nossas respirações em nada se comparavam à liberdade de estar de volta, de circular livremente outra vez. Mas eu ainda não me sentia encaixar, talvez devesse trocar de curso, tentar outras possibilidades. Então,

o estágio em Anos Iniciais chegou. Aflita, tive pavor de voltar a uma escola, com medo da sala de aula. Mas, foi em uma turma de 1º ano de uma Escola Classe que algo em mim se curou. A escola pública me abraçou de uma maneira que não tinha feito na época da minha infância. Entrar em uma sala de aula em um ambiente democrático, diverso, sem perder sua intencionalidade de um ensino-aprendizado voltado à emancipação do ser humano me lembrou o porquê eu tinha gostado tanto do curso no início. Conversar com professores que entendiam a minha realidade e abriram espaço em suas agendas e planos para tirar minhas dúvidas mudou as minhas expectativas sobre meu local de trabalho. Claro, nem tudo são flores e a escola não é um lugar utópico, onde todos se dão bem. Muito pelo contrário, a escola pública é um lugar onde os conflitos sociais se chocam, se encontram, porém, devido a esse encontro que somos capazes de mediá-los, de atingir realidades.

Contudo, ainda assim, a alfabetização não parecia o meu lugar. Não era algo sobre qual eu me via debruçada em livros, passando horas lendo sobre e levantando questionamentos. Foi somente quando a metade do curso se aproximava e o estágio em Gestão Escolar iniciou que eu finalmente senti que sabia o que estava fazendo. Voltar à escola que antes só havia vivido no ensino remoto em meu estágio em Educação Infantil, mas agora dentro da gestão, ampliou os meus olhares sobre a escola pública. Ela agora era um corpo, com órgão, sistemas, nervos e veias. Era feita de pessoas fora de sala que pensavam e sonhavam com ela. Pessoas que se colocavam na linha de frente em defesa dos interesses daqueles dentro do ambiente de sala. As responsabilidades, as demandas e o frenesi da gestão fizeram me sentir útil no ambiente escolar pela primeira vez. Porém, isso não foi a única coisa que me chamou a atenção.

Poder dialogar com as gestoras daquele espaço me fez ter consciência dos desafios da gestão em tempos de pandemia pela primeira vez. Nós sabíamos o quão difícil tinha sido para os professores e alunos aqueles dois anos, entretanto, o que aqueles momentos significavam para os diretores, vice-diretores e supervisores das escolas públicas? Após esse estágio, tive a oportunidade de tentar mais uma vez integrar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, ou para encurtar, PIBID. Minha inscrição havia sido negada em 2020, mas naquele momento, com um objetivo em mente, fui aprovada na entrevista oral ao falar da minha intenção de conhecer mais profundamente os impactos do ensino remoto na administração das escolas públicas.

Ter a oportunidade fazer parte do cotidiano de uma escola pública por dezoito meses foi uma das maiores, se não a maior, experiência da minha graduação. Além do grande e frequente grupo de amigos que adquirir nesses meses, poder conhecer as facetas do ambiente escolar mais a fundo foi um privilégio. Foi também o espaço onde pude enxergar com maior limite de tempo

os conflitos e problemáticas pós pandemia, tanto nas relações interpessoais quanto na aprendizagem e nos processos pedagógicos. A escola parecia ter necessidades novas, desafios diferentes, antes do ano de 2020. Concluindo o meu estágio final na própria Comissão de Estágio da Faculdade de Educação, outro espaço administrativo, o meu interesse pelo tema somente aumentou. Minha relação mais afinada com minha orientadora, além das matérias cursadas com ela também foram de grande influência. Cursar a disciplina de Cultura Organizacional e compreender mais a fundo o que se trata uma organização, seus pilares, seus personagens, os conflitos e as relações dentro dessa me guiaram para o tema da presente pesquisa.

Ter a chance de uma graduação tão recheada de momentos únicos proporcionados pelo PIBID (como os seminários, mostras de estágio, palestras, oficinas, passeios culturais...), mas também ter a oportunidade de cursar matérias de outras graduações com o Psicologia, Filosofia e Artes Cênicas, enriqueceram meu processo de conhecimento e me tornaram mais determinada em levar essa pesquisa em diante. Saio desses cinco anos de graduação com o coração preenchido, com sentimento de dever cumprido, mas principalmente, de ter amado todos os momentos e de ter voltado todos esses sentimentos para uma pesquisa que me gratifica, mas acima de tudo, tenta dar a voz a uma categoria digna da minha admiração.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARIA OLÍVIA DA SILVA FONSECA

AS LIÇÕES DA PANDEMIA PARA A GESTÃO ESCOLAR

BRASÍLIA

2024

1. Introdução

Esta monografia tem como tema a gestão escolar, sendo o seu objeto de estudo a gestão escolar democrática nos Centros de Ensino Fundamental do Distrito Federal. O problema de pesquisa que norteia a investigação é no período pós-pandêmico do Covid 19 nos anos de 2020-2023. O objetivo geral é entender os percalços e as conquistas da gestão dos Centros de Ensino Fundamental do Distrito Federal.

Para falar-se de gestão é necessário aporte teórico, conhecer seus princípios, seu trajeto na história da educação e sua jurisdição no Brasil. Por isso, utiliza-se de suporte os textos de autores clássicos do tema como Paro (1993), Hora (1994) e Lück (2009; 2011) para elucidar as particularidades de uma gestão democrática e como ela se diferencia das demais. Além disso, explana-se o que as leis brasileiras estabelecem sobre este tema, sendo duas de nível nacional e três distritais para melhor compreensão das funções desses atores, nesse processo administrativo.

Em seguida, apresenta-se a metodologia da pesquisa, seu método e suas técnicas. Devido ao caráter subjetivo do tema, escolheu-se por uma abordagem qualitativa, dotada do método compreensivo com a utilização de entrevistas e análises de documentos para que a compreensão do fenômeno em destaque seja o mais completa possível. A abordagem qualitativa permite entender o problema de pesquisa no seu contexto social e as subjetividades que ele carrega. Ao usar-se o método compreensivo, observamos as ações sociais para além dos seus resultados, visualizando os seus significados. Enquanto que a técnica de entrevista possibilita a percepção dos fatos na visão de seus atores, ao passo que, a análise de fontes primárias aprofunda essa percepção e correlaciona os relatos com os dados numéricos.

A presente pesquisa surgiu de um interesse pessoal pela gestão escolar ao longo dos anos de graduação em Pedagogia. Apesar de a gestão escolar ser disciplina de formação dos futuros profissionais de educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, o interesse e o foco da maior parte de seus alunos recaem na docência, ou seja, no papel do pedagogo na sala de aula, fazendo com que pouco se fale da gestão, se comparado ao que se trata sobre a docência. Tal observação fez com que se cristalizasse o interesse pelo assunto, tornando-o tema principal de conversas com professores e gestores atuantes nas escolas públicas do Distrito Federal. Criar esse vínculo e curiosidade com a gestão acabou por possibilitar – por meio de conversas e observação participativa em estágios e projetos dentro das escolas do Distrito Federal – a constatação de um fenômeno: assim como a sala de aula, a gestão escolar também sofreu mudanças com a pandemia.

Essa conjectura foi levada até a professora orientadora que guiou os caminhos para onde essa curiosidade poderia ser levada. Assim, na busca de se produzir um trabalho científico sobre o tema, avaliou-se quais seriam os melhores métodos para tal atividade. Por se tratar de um evento atípico não somente para a educação, mas para toda a humanidade, o período pandêmico de 2020 foi um momento histórico como nenhum outro, trazendo sequelas para as mais diversas áreas da sociedade. Não só a saúde, mas também a política, a economia, a cultura e, o nosso foco, a educação foram transformadas por esse evento, tendo que se reinventar e enfrentar desafios totalmente novos.

Como pensar a funcionalidade da escola em período remoto? E como retomar ao seu espaço físico levando em consideração os anos passados em total reclusão social, limitados aos ambientes familiares? Como conciliar as demandas pedagógicas com os percalços da saúde, das condições financeiras e sociais de todos da comunidade escolar? Obviamente, podemos conjecturar que tal retorno não deu com fluidez, mas com altos e baixos, a passos hesitantes, com tentativas de erros e acertos, pois:

Em uma pandemia, o medo aumenta os níveis de ansiedade e estresse em indivíduos saudáveis e intensifica os sintomas daqueles com transtornos psiquiátricos preexistentes. Durante as epidemias, o número de pessoas cuja saúde mental é afetada tende a ser maior que o número de pessoas afetadas pela infecção (Cury, 2020, p. 1).

Por isso, o papel da gestão escolar em garantir a retomada desse acesso, mesmo que em condições divergentes das que nos eram naturais, é de suma importância para a reorganização das relações sociais de seus indivíduos, como pais, professores e, principalmente os alunos. São eles de fato que acabam sendo os mais prejudicados, pois, em fase de desenvolvimento, onde certas relações e mecanismos são essenciais para a boa otimização desses processos, a súbita ruptura dos relacionamentos, espaços e conexões afeta a evolução cognitiva, emocional e social dos estudantes. Coube à gestão escolar então desenrolar medidas para que os danos fossem remediados da melhor maneira possível:

Frente a este cenário, ao administrador escolar, mais especificamente à coordenação da escola, cabe também a organização e sistematização do ensino de forma a suprir, se de alguma forma for possível, o vácuo causado pela falta de estímulos do ambiente físico da escola (...) é essencial que haja esforços de todas as partes a fim de garantir a manutenção do nível de qualidade do ensino mesmo que de forma remota e não presencial. A mediação tecnológica neste caso, não pode substituir o estímulo ao aprendizado proveniente da relação aluno-professor e aluno-aluno (Santos *et.al.*, 2021, p. 9).

Portanto, se foi de responsabilidade da gestão escolar, juntamente com a comunidade e corpo docente encontrar caminhos e possibilidades para dar continuidade ao direito de acesso

ao ensino público em período pandêmico, torna-se essencial analisar quais foram os efeitos das medidas adotadas naquele período, no retorno das atividades presenciais. Pois, as consequências e resultados dessas medidas impactaram e mudaram a realidade escolar, que agora, enquanto esse trabalho é produzido, está vivenciando a retomada de seus espaços físicos. Retomada que deve levar em consideração as consequências sofridas pelos seus integrantes durante período de reclusão, tanto no modo de produzir conhecimento, quanto no modo de interagir com o outro, no lidar com as próprias emoções e corpo, ademais no modo de mediar e de solucionar problemas.

São por essas razões que se propõe esta pesquisa, com o intuito de agregar à comunidade acadêmica, escolar e pedagógica informações e conhecimento acerca deste fenômeno para um melhor trabalho do processo pedagógico e das relações sociais que se dão e darão nos espaços escolares a partir da nova realidade pós-pandêmica. É essencial que aferições sobre o trabalho real da comunidade escolar nesses últimos tempos seja realizada, pois somente assim seremos capazes de compreender as necessidades reais das escolas públicas do Distrito Federal e produzir novos conhecimentos, políticas e ações que tornem essas necessidades em atitudes concretas viáveis. Além de agregar ao estudo científico, adicionando-se ao leque de possibilidades de pesquisas científicas, e na formação de futuros gestores escolares.

Assim, o tema desta pesquisa é gestão escolar, que tem como objeto de estudo as lições da pandemia de Covid 19, nos anos de 2020 a 2021. O problema que norteou a pesquisa é: como a pandemia do Covid 19 provocou mudanças na gestão escolar? Para tal empreitada, utilizou-se de abordagem de pesquisa qualitativa, dotada do método compreensivo, com a utilização das técnicas de entrevista e de análise de fontes primárias com a intenção de compreender as experiências dessas escolas ao longo dos últimos cinco anos, e as mudanças provocadas na gestão nos âmbitos administrativos e pedagógicos dos Centros de Ensino Fundamental do Distrito Federal durante o período de 2020 a 2021.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as contribuições e os desafios da pandemia do coronavírus para a gestão escolar nos Centros de Ensino Fundamental do Distrito Federal. A investigação tem por objetivos específicos: 1) apresentar os dados objetivos de cada unidade escolar, nos anos de 2019-2022, referentes à matrícula, evasão, abandono, repetência, aprovação, reprovação; 2) descrever as entrevistas dos gestores escolares, no que concerne ao conceito de gestão educacional; ao conceito de gestão democrática; os desafios de gestão enfrentados durante a pandemia; as dificuldades de gestão encontradas no retorno ao ensino presencial; e o legado que a gestão escolar no ensino remoto pandêmico deixou para a gestão escolar presencial; 3) analisar o perfil sócio-cultural dos gestores entrevistados.

Esta monografia subdivide-se em quatro capítulos: os capítulos 1 e 2 desenvolvem o arcabouço teórico-metodológico que norteou a investigação. O capítulo 3 apresenta os dados educacionais objetivos de cada unidade escolar e descreve as entrevistas realizadas na pesquisa de campo com os gestores escolares. Enquanto que o capítulo 4 analisou o perfil sócio-cultural dos gestores entrevistados.

Capítulo 1: Abordagem teórico-metodológica

1.1 Introdução

O presente capítulo tem por objetivo explicar os conceitos teóricos que embasaram esta pesquisa, além de abordar sobre o tema, a metodologia escolhida, seu método e técnicas; o universo onde a pesquisa foi realizada e os relatos de experiência empírica, narrando os desafios e facilidades da saída de campo, no intuito de esclarecer os leitores sobre a produção científica que resultou nos dados levantados neste trabalho.

Para tanto, é necessário entender sobre que se trata a gestão escolar democrática – ou seja, entender o que nos irá servir de “teoria de contexto da pesquisa” (Flick, 2009, p. 63) –, o porquê de tal defesa, e como essa se materializa no ambiente físico e nas relações da escola. Só assim será possível abordar sobre o tema e objeto de estudo, – as lições da pandemia para a gestão escolar –, as causas que levaram até ele, a sua importância para a educação pública do Distrito Federal na atualidade, e explicar a abordagem escolhida para a pesquisa, a abordagem qualitativa.

E para se fazer pesquisa qualitativa é necessário escolher de qual natureza, método e técnicas se usará para atingir os objetivos. Portanto, explicar-se-á o que é a pesquisa qualitativa e como ela se encaixa nas expectativas do estudo, adotando-se o método compreensivo, na intenção de chegar a um conhecimento científico que busca compreender os significados das ações e fenômenos sociais. Utilizando-se das técnicas de entrevista e análise de fontes primárias.

Acredita-se que tais técnicas são as mais congruentes com os objetivos deste trabalho por dialogarem com a sua natureza qualitativa. A entrevista possibilita um contato subjetivo com os atores educacionais, facilitando o entendimento da realidade na perspectiva de quem a vivenciou e a produziu, e não sobre a lente da interpretação de terceiros. Enquanto a análise de fontes primárias, fornecidos pelas escolas, possibilitam a compreensão da realidade a partir dos dados objetivos.

Em seguida, elucida-se o universo da pesquisa e da amostra, os Centros de Ensino Fundamental do Distrito Federal, explicando os critérios para a construção da amostra e sua aplicação, utilizando-se de tabelas e planilhas para melhor compreensão do processo. Além das razões que levaram a decidir pelo ensino fundamental, abordando sua função social e crucial

importância no desenvolvimento cognitivo, psicológico, emocional e na construção cidadã dos estudantes.

Por fim, se construiu uma narrativa sobre as experiências de campo, demonstrando os desafios, facilidades e sentimentos vividos na produção das trezes entrevistas que compõem a pesquisa, relatando, além do percurso, como o contato com os gestores escolares, – os principais atores do presente objeto de estudo –, e suas próprias realidades, percalços e conquistas construíram o arcabouço de dados, mas também impactaram subjetivamente a pesquisadora.

1.2 Conceitos

1.2.1 Trabalho, Administração e Gestão

O conceito de gestão é fruto das mudanças e transformações sociais, econômicas e políticas ao longo da história. Não percebemos gestão como as pessoas de séculos atrás percebiam, nem mesmo como àqueles que já atuavam em qualquer forma de trabalho, há décadas atrás o faziam. O termo foi influenciado pela passagem do tempo, construindo uma nova identidade. Todavia, busco trazer nesse trabalho o que especialistas, principalmente da administração escolar, entendem como a noção mais científica do termo.

Referindo-me majoritariamente a Paro (1993; 2000) e seus estudos que perpassaram pelas teorias marxistas, e analisaram obras de outros grandes pensadores, trataremos sobre o conceito de gestão para, posteriormente, transportá-lo para o ambiente educacional e escolar. Porém, para falarmos do assunto em questão, é necessário compreendermos primeiramente, sob uma nova perspectiva, o que é o trabalho.

Na sociedade capitalista atual, o trabalho se configura na venda de nossa força de trabalho liquidado em horas por um salário exponencial ao nosso nível de habilidades profissionais. Os meios de produção pertencem a um segmento da sociedade, enquanto que ao restante lhe resta vender sua força de trabalho em troca dos meios necessários para viver e interagir – nos âmbitos social, acadêmico, político, cultural e econômico. Trata-se de uma relação de troca declarada “equivalente” àquilo que contribuímos com nossa força, para conseguir usufruir dos frutos que ela pode nos proporcionar.

Logo, essas relações não se dão organicamente, há um pensamento estruturado e, até então, racionalizado por detrás dessas interações. Aqueles possuidores dos meios de produção, para conseguirem que esses meios produzam e produzam muito rapidamente, necessitam e ainda necessitam de uma força que organize, oriente, comande, regularize e perpetue o trabalho

que gera lucro. E é aqui que entra o papel da administração. Citando Paro (1993), podemos dizer que:

[...] a tarefa básica da Administração é a “de fazer as coisas através das pessoas” e que “a eficácia com que as pessoas trabalham em conjunto para conseguir objetivos comuns depende principalmente da capacidade daqueles que exercem função administrativa” (Chiavenato, 1979 *apud* Paro, 1993, p. 61).

Portanto, seria papel da administração conduzir determinado grupo, com um objetivo em comum – no caso das empresas e indústrias, o lucro em alta e rápida escala – a exercerem suas funções de forma mais otimizada, organizada e racional possível. Podemos ver exemplos de administração capitalista que exemplificam isso no *foyolismo*, fordismo e taylorismo (Paro, 1993).

A divisão do trabalho total em seções fragmentadas, a produção em “esteira”, a contratação de pessoal para a confecção de uma única tarefa repetidamente, produzindo mais em menor espaço de tempo, tornando o trabalho artesanal em manufaturado, são exemplos do que estou tentando elucidar. A administração está aí para tornar e manter o sistema de produção de mercadorias e serviços mais eficiente, racionalizado, separando o processo de racionalização, – o de pensar o trabalho –, de sua execução, deixando a cargo de pessoas e/ou grupos a conceitualização do trabalho e a confecção desse para outros.

Como Tragtenberg (2005) elabora, a administração é a forma de construir “cooperação – consulta inicial, em que uma das partes decide, mas informa à outra e formalmente a associa à outra parte na execução da decisão deliberada em comum, mas adotada, em última análise, só por ela” (Tragtenberg, 2005, p. 55). Ou seja, o papel dela e de seus gestores é manter os trabalhadores, aqueles que produzem o trabalho racionalizado por outros, cooperativos e operacionais, na pretensa ideia de participação, que suas ideias são ouvidas, mas as que de fato são *realizadas* são aquelas que a administração decidir, pois: O chefe-deus não delega poderes. Deus é o limite, portanto não há delegação possível. O homem deve fazer tudo partindo do nada, pois o poder divino absoluto torna-o prisioneiro. É a dialética do senhor e do escravo (Tragtenberg, 2005, p. 48).

Contudo, aquilo que parece servir bem ao sistema econômico capitalista, não aparenta fazer o mesmo para as demais áreas da sociedade. Apesar de todos os outros eixos praticamente se revolverem em torno desse sistema, há certas instituições que não podem ser orquestrados da mesma maneira que ele, independentemente das tentativas.

Por muito tempo, foi-se crível que as teorias administrativas das indústrias eram alternativas viáveis e essenciais para o funcionamento das escolas. Adotando o sistema

hierárquico e setorizado das grandes empresas, muito da imagem que temos de escola e ambiente escolar se assemelha ao que seria o espaço de trabalho de uma indústria, pois: “[...] a chamada administração geral passa a ter a validade universal, com métodos e técnicas que, convenientemente adaptados, podem ser aplicados a qualquer tipo de *organização*” (Paro, 1993, p.124).

A modelação da escola, não é por acaso, é influência daquilo que estava, e ainda permanece, vigente nas indústrias e demais esferas de trabalho capitalistas. Sinal de entrada, intervalo e saída; o espaço de coordenação (de administração, de gestão) separado – tanto em espaço físico, quanto em quem atua na área –, dos demais espaços e pessoal da escola; um personagem de autoridade máxima, tendo suas palavras acatadas sem discussão são exemplos da atividade da administração geral dentro dos espaços escolares. Mas, como tal forma de pensar e de organizar o trabalho afeta negativamente o ambiente da escola e a sua função social?

Primeiramente, voltamos para o que categorizamos como trabalho. Quando o trabalho é visto apenas como a venda da força de trabalho humano, ignoramos que toda e qualquer produção humana é trabalho. Ele não é algo separado e independente da espécie humana, como as mercadorias e os serviços disponibilizados pelo capital, mas é tudo aquilo que ele produz e tem valor de uso (Paro, 1993). Porém, essa concepção foi se perdendo e esvaziando-se para ser apenas aquilo que prover lucro. Categorizando o trabalho humano como força de trabalho humano lucrativa ou não lucrativa, tabelando profissões e áreas de trabalho maiores ou menores em grau de importância uma das outras. Sendo que o trabalho humano vai além da mera execução de tarefas, e de dever provocar, não uma relação antagônica como acontece atualmente (Paro, 1993), mas de satisfação e realização, pois o trabalho é o caminho para conseguir algo almejado individual ou coletivamente.

Assim, a administração, pensando-a como um conceito mais amplo e abstrato como fizemos com o trabalho, ela nada mais seria que “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 2000, pg. 18). Sendo a racionalização, não o que conhecemos no mundo capitalista, como: a separação do conceito da técnica; a divisão do trabalho do todo em pequenas etapas; e a execução quase muscular das tarefas, sem pensamento predominante atuando. A racionalização que se está falando é o pensamento estruturado, com organização das ideias e estratégias para a execução do trabalho da melhor maneira possível.

A administração não é algo universal como aquela no capitalismo (Paro, 1993). É uma variável para cada tipo de trabalho, ou seja, para o objetivo de cada indivíduo e/ou grupo envolvido e que quer se beneficiar daquele trabalho. No exemplo do capital, o objetivo final é

o lucro, independentemente dos meios para ser alcançado. Mas quando se trata do ambiente escolar público, podemos dizer que o objetivo é semelhante ou igual ao lucro?

Para respondermos essa pergunta, é necessário invocar o que entendemos como função da escola. Paro (1993) assim como demais pensadores (Hora, 1994; Saviani, 1983 *apud* Paro, 1993; Lück, 2011; Oliveira, 2009), entende que o foco do ambiente escolar é o ensino do conhecimento historicamente acumulado. Como o próprio Paro diz:

A educação entendida como apropriação do saber historicamente acumulado, ou seja, como processo pelo qual as novas gerações assimilam as experiências, os conhecimentos e os valores legados pelas gerações precedentes, é fenômeno inerente ao próprio homem e que o acompanha durante toda história (Paro, 1993, p. 105).

Para que tal apropriação continuasse a se concretizar ao longo da história, a sociedade moderna viu-se necessitada de um instrumento capaz de acompanhar o dinamismo das mudanças sociais que a infligia, delegando também essa responsabilidade para uma entidade maior (Oliveira, 2009) que pudesse prover a educação para todos, ou seja, ao Estado:

[...] como produto do desenvolvimento histórico, a complexidade e o montante do saber produzido historicamente, bem como a velocidade e o dinamismo com que esse saber constantemente se renova, são de tal magnitude, que já não se torna mais sequer imaginável que uma mesma pessoa, ou mesmo uma inteira comunidade, possa detê-lo em sua totalidade. Com isso, tornam-se também insuficientes os mecanismos informais de transmissão e apropriação desse saber, havendo a necessidade de instituições formalmente destacadas para essa tarefa (Paro, 1993, p. 105).

Nascendo assim as escolas, sendo de “responsabilidade do Poder Público em sentido amplo, não importando a esfera sob cuja responsabilidade direta se encontre o atendimento à população” (Oliveira, 2009, p. 191). Nesse espaço, na configuração do trabalho são necessários dois atores institucionais para que haja a propagação do conhecimento historicamente acumulado: o professor e o aluno, sendo durante as aulas que a maior parte da ação acontece. Vale ressaltar que foi utilizado a expressão maior parte, pois aqui é que entra a peculiaridade da educação e da relação de aprendizagem. Pois, se pensarmos de forma capitalista sobre o trabalho educacional, o produto final seria a própria aula. E de fato, não há compartilhamento de conhecimento sem a interação do professor com o aluno debruçados coletivamente sobre algum tema.

Todavia, a aula não é só o produto final, é a própria *produção* do trabalho. O conhecimento historicamente acumulado é transmitido pela interação professor-aluno em si, sendo a aula o espaço em que a produção e produto coabitam, fazem parte um do outro, são um.

Logo, como podemos pensar no trabalho educacional da mesma forma esvaziada que ocorre nas indústrias, separando o pensamento, a produção e o produto como se esses não fossem um, quando de fato são? Por isso, assim como o conceito de trabalho, o conceito de administração geral das indústrias também não pode ser aplicado no espaço escolar, pois ela infere:

A eliminação progressiva do pensamento de escritório assume a forma (...) da redução do trabalho mental à execução repetitiva da mesma pequena série de funções. O trabalho ainda é feito no cérebro, mas o cérebro é usado como um equivalente da mão do trabalhador de pormenor na produção, pegando ou soltando uma única peça de “dados” vez por outra. O passo seguinte, é a eliminação do processo pensante inteiramente – ou pelo menos na medida em que é sempre retirado do trabalho humano – e o aumento das categorias burocráticas nas quais nada mais que trabalho manual é executado (Braverman, 1980 *apud* Paro, 1993, p. 67).

O que não compete ser aplicado ao espaço escolar, pois essa somente traria o esvaziamento do trabalho administrativo e do trabalho educacional, tornando o primeiro mera burocracia vazia e o segundo não seria trabalho educacional de forma alguma, pois entra em profundo conflito com a sua própria natureza.

Portanto, para a melhor compreensão daquilo que está sendo estudado nesse trabalho, precisamos olhar para os conceitos sob tais óticas: a administração (gestão), como “utilização racional de recursos para determinados fins” (Paro, 2000, pg. 18), sendo esse fim a escolarização, e os seus recursos: tanto a infraestrutura, a força humana, os materiais e recursos empíricos e não empíricos que englobam o mundo educacional escolar. E o trabalho como qualquer produção humana com valor de uso, sendo necessário a administração para que ele aconteça, aqui configurado como o trabalho pedagógico escolar.

Somente assim poderemos desenvolver o conceito de gestão democrática e a analisar a sua execução pós período pandêmico de 2020 (OMS, 2020), considerando a administração e o trabalho sobre essas perspectivas, e não àquelas capitalmente elaboradas, pois entenderemos gestão escolar como a ação administrativa, ou seja, a racionalização do trabalho educacional escolar para seu melhor fim, o ensino do conhecimento historicamente acumulado, adicionado ao conceito de educação pautado por demais documentos e legislações em vigor no nosso País, especificamente no Distrito Federal. Com o intuito de investigar e analisar quais foram seus principais desafios, ganhos e perdas administrativos, devido ao período de pandemia que durou cerca de dois anos, desconfigurando o ambiente escolar como nos era conhecido até então, transformando-o e impactando-o de maneiras que ainda não compreendemos em sua totalidade.

1.2.2 Gestão Democrática

Após a compreendermos o que é gestão, pode-se agora aprofundar o que significa a gestão democrática. Embasada não somente pela Constituição Federal (Brasil, 1988), mas também na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), a gestão democrática¹:

a concepção de gestão democrática no âmbito do Sistema de Ensino, entendida como o processo de participação dos diferentes setores da comunidade escolar nas decisões da política educacional em nível de sistema (Oliveira, 2009 p. 192).

Ou seja, a gestão democrática é a participação de todo o coletivo que impacta e é impactado pela escola, tendo o seu trabalho pautado por uma relação democrática de papéis, funções e poderes. Entendendo a “democrática” de “relação democrática” como um “[...] valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade” (Paro, 2000, p. 25).

Logo, a democracia é a essência básica do que também é a participação, e a participação é a essência básica da democracia, pois “democracia e participação são dois termos inseparáveis à medida que um conceito remete ao outro” (Lück, 2011, p. 54). Então, o que seria essa participação de todos? Quando pensamos nessa palavra e no conceito que ela carrega, podemos visualizar exemplos de ser participativo, ou de fazer parte de um grupo. Ou quando, em meio a uma discussão, opinamos e orientamos a conversa para algum tipo de acordo mútuo, muito semelhante ao conceito de co-gestão de Tragtgberg (2005): a manifestação de ideias que não são acatadas. Contudo, a participação enquanto componente primário da gestão democrática deve ser categorizada como algo bem mais amplo.

Em relação ao corpo docente, à comunidade e aos alunos, não se trata somente de estar ativo em reuniões, ou opinar por decisões que foram tomados por outrem, pois a participação verbal, sem ter sido fruto da racionalização daquilo que está sendo debatido consiste, de acordo com Lück:

[...] de simples verbalização de opiniões, de apresentação de ideias, de descrição de experiências pessoais (...) sem se promover o avanço num processo compartilhado de entendimento sobre as questões discutidas (...) que corresponda também ao compartilhamento de poder e de responsabilidade por sua realização” (Lück, 2011, p. 40).

¹ O conceito de gestão democrática, conforme a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional de 1996, será desenvolvido no capítulo 2, que trata das bases legais.

Mas também não se trata apenas de uma interação vaga, onde a presença dos demais integrantes desse ecossistema, a escola, são convocados pela gestão, tendo a sua participação limitada por aqueles que coordenam. Porque “[...] se a participação depende de alguém que *dá* abertura ou que *permite* sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois a democracia não se concede, se realiza” (Paro, 2000, p.18-19).

A participação vai muito além da permissão ou em uma relação verticalmente hierárquica. Ela trata especificamente sobre as relações serem mais horizontais: “[...] compartilhar poder (...) implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido da melhoria continua e transformações necessárias” (Lück, 2011, p.44).

É sobre, nas palavras de Cury: “a democratização escolar enquanto expansão, gratuidade, qualidade, financiamento” (Cury, 2020, p. 199). Então, quando falamos de participação na gestão democrática implicamos que todos os componentes integradores – pais, alunos, comunidade, corpo docente, gestores e demais funcionários – terão ações *ativas* nas decisões acerca da escola, rumo a melhores transformações e atitudes que corroborem para o pleno desenvolvimento do processo pedagógico: “a *gestio rei publicae* inclui a participação dos envolvidos na educação escolar ou ela não é pública e aí o que se lhe segue é a *gestio negotiorum*” (Oliveira, 2009, p. 202).

Hora (1994) define que, para uma efetiva administração participativa, essas ações ativas geram um planejamento participativo que produz uma visão agregada de futuro de todas as óticas de seus envolvidos. É “através deste mecanismo de ação coletiva é que efetivamente são canalizados os esforços da comunidade escolar em direção à renovação da escola, na busca da melhoria do ensino e de uma sociedade humana mais democrática” (Hora, 1994, p. 57). Trata-se de levar para dentro do trabalho escolar as perspectivas de todos, mesmo aqueles que não atuam diretamente sobre ele, pois: “A boa administração não pode desprezar os grupos informais, como se não existissem, sob pena de não se compreender certos fenômenos que ocorrem dentro da organização, em detrimento inclusive da produtividade, da eficiência” (Conti *et. al.*, 2012, p. 46).

Consequentemente, devido a sua organicidade, a participação não pode ser trabalhada apenas no espontaneísmo, porque ela envolve eixos diversos da comunidade que convergem, mas também se divergem. Assim, a participação deve ser embasada em uma ação racional, estruturada e organizada para melhor beneficiar a unidade escolar. Ou seja:

Mais importante do que saber como fazer é saber o que fazer. Nisso reside a essência fundamental da administração contemporânea: a visão estratégica de cada operação, ou, em outras palavras: a necessidade de visualizar cada tarefa, cada atividade em um contexto ambiental mais amplo e que se modifica a cada momento (Chiavenato, 2001 *apud* Conti *et. al.*, 2012, p. 40).

O saber fazer deve ser orientado por valores e princípios que expressem e traduzem o contexto social da escola. Valores e princípios que englobam dimensões que são interativas e influenciam umas às outras (Lück, 2011). Tais dimensões podem ser classificadas como a dimensão política, a pedagógica e a técnica (Lück, 2011). Categorização que, de acordo com a autora supracitada, é para mero efeito educativo, pois essas dimensões são indissociáveis na realidade, em interação umas com as outras. Não há técnica sem as demais dimensões, pois essa esvazia-se e perde sua intencionalidade, que no âmbito escolar, é a qualidade do processo pedagógico (Hora, 1994; Paro, 2000). Como também não há gestão democrática sem dimensão política, pois “o estabelecimento de objetivos (políticos) antecede, e certamente condicionará, o processo de atingi-los (atividades administrativas)” (Paro, 2000, p. 78).

Sendo tudo isso voltado para dimensão pedagógica, a nossa atividade-fim e foco principal e primordial desse vínculo administrativo-político, que almeja “[...] buscar o provimento de um ensino adequado aos interesses dessa população” (Paro, 2000, p. 87), no espaço da escola pública, lugar de uma população diversa com distintos interesses e objetivos (Conti *et. al.*, 2012).

Percebe-se então que a gestão democrática é uma complexa rede de personagens em suas funções que buscam viabilizar para a escola em que atuam o melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico ali produzido. É, através da atuação desses atores institucionais que podemos:

- a) garantir significado social as ações e práticas pedagógicas, no contexto escolar;
- b) elevar os padrões de qualidade da organização escolar e dos resultados de seu trabalho educacional;
- c) envolver a família e a comunidade no processo político-pedagógico escolar.
- d) promover o sentido de corresponsabilidade e compromisso coletivo dos participantes da escola por suas ações;
- e) estabelecer maior integração entre currículo escolar/aprendizagem dos alunos e a realidade;
- f) criar ambiente formador de cidadania e aprendizagem de habilidades participativas (Lück, 2011, p. 53).

E tudo isso ocorre porque o centro de poder, esse visto por Lück (2011) não como autoritarismo, mas como energia impulsionadora, é compartilhado por todos em suas respectivas funções e responsabilidades. Cabendo à gestão democrática bombear essa energia para os demais, tendo assim, como “[...] resultado imediato, e como condição-meio, a criação

de um ambiente e de um conjunto de ações pedagógicas eficazes para a promoção da formação dos alunos e sua aprendizagem” (Lück, 2011, p. 64).

Daí a importância do que entendemos como gestão democrática em nosso país, cujo histórico, no que concerne à participação e à tomada de decisões no âmbito dos direitos e deveres dos cidadãos, é o autoritarismo e omissão (Paro, 1993). Não se trata mais de administrar sobre “um bem fora-de-si (alheio), mas é algo que se traz em si, porque nele está contido. E o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia” (Oliveira, 2009, p. 201).

Garantir um processo pedagógico de qualidade contextualizado nas escolas públicas por meio do trabalho de todos na sua realização é uma ação transformadora (Hora, 1994; Paro, 2000; Lück, 2011; Oliveira, 2009), pois, assegurando-se a centralidade dos envolvidos em um espaço democrático de direitos e deveres, onde as funções sociais são claras e precisas, e cujo foco é a atividade-fim, a aprendizagem, a formação de seres humanos, cidadãos, capazes de reconhecer que sua humanidade jamais pode ser instrumentalizada (Lück, 2011).

Tendo em vista tais princípios, o trabalho em questão tem como objetivo geral pesquisar mais profundamente como se dá a gestão democrática – entendendo essa como a administração da coisa pública, a escola, com a participação de toda a comunidade escolar em seus respectivos papéis de direitos e deveres – nos Centros de Ensino Fundamental do Distrito Federal –, durante e após o período pandêmico, revelando seus desafios, lições e resultados nos últimos anos.

1.3 Metodologia

1.3.1 Abordagem Qualitativa

O uso da pesquisa qualitativa nas ciências sociais não foi sempre a regra. Na época moderna, onde as ciências naturais já eram bem consolidadas, acreditava-se que o rigor estatístico e quantitativo também supriria as necessidades das ciências sociais, até então em processo de formação (Flick, 2009; Gil, 2021; Ludke, André, 2013). Porém, dados estatísticos e trabalhos realizados em laboratórios, retirando o objeto de estudo do seu contexto para analisá-lo sem as interferências do seu ambiente não compreendem a totalidade das questões sociais.

Por isso, ao longo dos últimos séculos, foi-se criando abordagens que pudessem entender as problemáticas sociais sem esterilizá-las de suas complexidades. Essa construção

não se deu de forma linear, porém podemos destacar Husserl, Sartre, e a Escola de Chicago, que desenvolveram abordagens de pesquisas não quantitativas, naturalísticas, ou seja, qualitativas (Flick, 2009; Gil, 2021; Lüdke, André, 2013; Silva, 2014; Vilela, 2003; Yin, 2016; Zanette, 2017). Apesar de sua não linearidade, o paradigma que rege a abordagem qualitativa é a compreensão do objeto de estudo, e não a produção de resultados.

A preocupação da pesquisa qualitativa “com o processo é muito maior do que com o produto” (Lüdke, André, 2013, p. 13). Pois, por tratar-se do próprio homem, não há como entendê-lo fora de sua realidade social, desassociá-lo de sua natureza e analisá-lo com um microscópio na intenção de compreender seus conflitos sociais:

Capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo. Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições, ou significados mantidos por pesquisadores (Yin, 2016, p. 22).

É preciso da subjetividade para que as questões intrinsecamente humanas possam se revelar em sua completude, por isso que pressupostos da pesquisa quantitativas – apesar de terem suprido necessidades pontuais das ciências sociais – não o comportam (Gil, 2021). É necessário que valores, cultura e contexto histórico sejam levados em consideração para que o objeto de estudo faça sentido.

E é a abordagem qualitativa que torna isso possível. Na pesquisa qualitativa o principal instrumento de pesquisa é o próprio pesquisador (Flick, 2009; Gil, 2021; Lüdke, André, 2013; Silva, 2014; Vilela, 2003; Yin, 2016; Zanette, 2017). Ele por ser humano dotado de valores, subjetividades e historicidade que é capaz de compreender as vicissitudes da questão levantada, ou seja, a si mesmo.

Somente o ser humano é capaz de compreender a si mesmo com certa completude, levando em consideração as suas próprias complexidades como sua conexão com a história, com a cultura, com a própria terra e com outros de sua própria espécie. Fenômenos humanos não podem ser esterilizados, nem simplificados a dados quantitativos, mas sim “descobrir conceitos e relações entre os dados e organizá-los em um esquema explicativo” (Denzin; Lincoln, 2018 *apud* Gil, 2021, p. 16).

Por essas razões, e por ser dotada da prática da escuta, da observação, a indução, o foco no significado e entendimento da questão é que a abordagem qualitativa que a tornam a melhor opção para esta pesquisa. Devido ao objeto deste estudo se passar no período pandêmico e pós pandêmico causado pelo Covid 19, um fenômeno que atingiu diversas áreas da sociedade, seria impensável adotar apenas uma metodologia quantitativa, pois usar-se somente de dados

quantitativos e estatísticos nada explicaria sobre as razões, as ações, os caminhos e as experiências que levaram até dados meramente numéricos (Yin, 2016). Ademais, por não se entender o porquê da problemática, também não se é possível pensar em ações que possam agir sobre ela.

Assim, orientada por diversos paradigmas (Gil, 2021), originando-se variados métodos de se fazer pesquisa qualitativa, para melhor satisfazer as expectativas deste trabalho, é preciso selecionar como esta abordagem será instrumentalizada ao longo deste trabalho. Para tanto, é preciso conhecer quais são as possibilidades de pesquisa qualitativas disponíveis.

Após a leitura dos materiais de referência para este estudo (Flick, 2009; Gil, 2021; Lüdke, André, 2013; Silva, 2014; Vilela, 2003; Yin, 2016; Zanette, 2017), acredita-se que a pesquisa qualitativa seja a mais adequada aos objetivos desejados, pois, dados quantitativos não abarcam as subjetividades de seus fenômenos. É preciso um caráter “essencialmente interpretativo, em que os pesquisadores estudam coisas dentro dos contextos naturais destas, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem” (Denzin; Lincoln, 2018 *apud* Gil, 2021, p. 16).

O que se almeja tornar compreensível, através deste estudo, é como as gestões escolares atuaram ao longo dos anos de pandemia e pós pandemia, além de entender como esse fenômeno afetou os processos e aspectos pedagógicos, administrativos e as relações interpessoais entre os atores escolares. Apesar de ser necessário não somente o entendimento das peculiaridades sociais deste fenômeno, mas também seus resultados numéricos, como essa atuação se materializou em dados escolares, e como isso afetou a educação pública, em especial ao ensino fundamental nas questões concretas da escola (matrícula, evasão, distorção idade-série, aprovação e reprovação, projetos e/ou atividades de recuperação), tais dados quantitativos não estão desconectados das questões subjetivas do fenômeno. Pelo contrário, são a expressão desse fenômeno, cristalizados em dados numéricos.

Logo, acredita-se que a pesquisa qualitativa possa suprir as finalidades deste estudo, por tratar tanto de questões de qualidade social, – como as relações interpessoais, a interpretação e compreensão do fenômeno por aqueles que de fato o vivenciaram –, quanto por ser capaz de abranger as questões de teor quantitativo – como essas relações se materializaram em números–, porém não de forma esterilizada, como uma pesquisa quantitativa, mas subjetiva, ligada ao contexto da pesquisa.

Ademais, embasa-se nos paradigmas pós-positivista por julgar ser o mais congruente com a construção do trabalho. Pois, para tratar de gestão escolar juntamente com o período pandêmico, foi substancial dotar-se de observações e conceitos prévios sobre assunto, criando

uma bagagem bibliográfica sobre o que se esperava deparar-se ao longo da pesquisa. Todavia, tais elaborações prévias podem acabar por se mostrar não serem condizentes com a realidade, podendo se deparar com a materialização desses que nada se assemelham com que era esperado. Em conta disso, apropria-se do paradigma pós-positivista pois este:

reconhece que toda observação é falível e, conseqüentemente, qualquer teoria é passível de revisão. Enquanto para o positivista o objetivo da ciência é descobrir a verdade, para o pós-positivista seu objetivo é procurá-la, mesmo admitindo que talvez não possa ser alcançada. E, enquanto os positivistas enfatizam a independência entre o pesquisador e as pessoas pesquisadas, os pós-positivistas reconhecem que os conhecimentos prévios e os valores do pesquisador podem influenciar o que é observado (Gil, 2021, p. 22).

E como toda metodologia tem suas técnicas, em pesquisas qualitativas há uma multiplicidade de técnicas para atender seus propósitos, porém acredita-se que a entrevista seja a mais recomendada para um pesquisador iniciante. Ademais, a pesquisa empírica está respaldada pelo Convênio nº 03, de fevereiro de 2018, entre a Universidade de Brasília e a Secretaria de Estado da Educação do Distrito, que estabelece (processo nº 080.006.222/2017), em seu terceiro Termo Aditivo, de 19 de julho de 2022 (processo nº 00080-00154397/2020-12):

CLÁUSULA SEGUNDA – DO OBJETO

2.1. O presente Termo Aditivo tem por objeto:

2.1.6 Modificar a redação da Cláusula Oitava, que passa a vigorar com seguinte redação:

O recíproco apoio técnico de que trata o presente Convênio refere-se ao desenvolvimento de ações em áreas de interesse de uma das partes, solicitadas ou propostas à outra, além das relativas ao estágio tais como palestras, **pesquisas educacionais**, observações, entrevistas, projetos, atividades de extensão, entre outras (UnB-SEEDF, 2022, cláusula 2ª, item 2.1.6, grifo meu)

Portanto, a possibilidade de pesquisa científica na rede pública de ensino do Distrito Federal está assegurada pelo item 2.1.6 da cláusula 2ª, do 3º Termo Aditivo do respectivo convênio.

1.3.2 Método compreensivo

Para elaboração desta pesquisa, foi escolhido o método compreensivo de Max Weber, no entendimento de que esse método conversa mais com o intuito do trabalho. Desenvolvido por um dos maiores nomes da Sociologia, em uma época em que essa ainda estava se consolidando como ciência (Macedo, 2020; Seberna, 2010; Thomaz, Santos, 2012; Tomazette, 2008), o método de Weber, tinha a intenção de estabelecer princípios próprios das ciências

humanas, ou as ciências da cultura, mostrando que, por serem diferentes das ciências naturais, o modo de pesquisa também deveria se diferenciar (Macedo, 2020; Seberna, 2010; Thomaz, Santos, 2012; Tomazette, 2008).

Entendendo o método como o caminho para a chegar a um determinado fim (Tomazette, 2008; Seberna, 2010), concebemos o método científico como um caminho para chegarmos a um conhecimento científico. O método compreensivo tem a intenção de atingir um conhecimento que compreende os significados da ação social, ou das relações sociais (Macedo 2020; Tomazette, 2008; Thomaz, Santos, 2012). Ao contrário dos métodos das ciências naturais, o método compreensivo quer enxergar para além da relação causas e efeitos, quer *entender* os sentidos da ação social. Para isso é necessário compreender os fatos relacionando-os aos fatores que lhes dão sentido, corpo e essência (Macedo, 2020; Tomazette, 2008).

Logo, não queremos apenas a explicação, mas chegar ao significado do fenômeno e entender aquilo que o compõem, indo além das suas faces externas e associando suas engrenagens, aquilo que impulsiona à ação social. Porém, para que essa compreensão não se baseie em achismos, ou apenas nas interpretações singulares do pesquisador, é necessário que haja referências daquilo que está sendo objeto de análise. Apesar de o objeto das ciências sociais serem as relações sociais e estas serem, em sua essência, frutos de subjetividades, Weber cria instrumentos que as revestem do mesmo rigor científico, ou seja, racionalidade, das demais ciências, os tipos ideais:

O conceito de tipo ideal corresponde, no pensamento weberiano, a um processo de conceituação que busca em fenômenos concretos o que eles possuem de particular, acentuando certas características, constituindo assim um conceito individualizante em oposição à conceituação generalizadora (Tomazette, 2008, p. 18).

Ou seja, cria-se um recorte generalizado da realidade para que esse se torne, não um objetivo a ser alcançado a todo custo, mas um tipo sintético das ações sociais e que também possibilite uma análise racional dos fatos e seus significados (Macedo, 2020; Seberna, 2010; Thomaz, Santos, 2012; Tomazette, 2008). São essas generalizações que nos permite criar conceitos do que é a democracia, o feudalismo, o Estado, pois, apesar das casualidades infinitas desses fenômenos, encontram-se padrões passíveis de racionalização científica, o que os torna possíveis objetos de estudo científicos, apesar das subjetividades. Todavia, por se tratar de um recorte, é necessário que expressões culturais e históricas, que não são de natureza pessoal do pesquisador, sejam considerados (Macedo, 2020).

Então, aqui que se faz necessário a neutralidade axiológica. Em poucas palavras, essa neutralidade não é a perda dos valores e princípios daquele que pesquisa, – até porque, por se

tratar de ciências sociais, muito provavelmente foram esses mesmos valores e princípios que o levaram a tal objeto (Macedo, 2020) –, mas a imparcialidade e impessoalidade do pesquisador perante o que está sendo estudado. É não se deixar levar por suas próprias opiniões, para que assim a pesquisa científica não se contamine com achismos, perdendo seu rigor racional. É sobre: distinguir “em que momento cessa a fala do pesquisador e começa a fala do homem que está sujeito a intenções e a vontades; em que momento os argumentos se dirigem ao intelecto, e em qual se dirigem ao sentimento” (Weber, 1999 *apud* Tomazette, 2008, p. 23).

Olhar para a realidade estudada para além do campo de nossas raízes sociais e culturais, para de fato compreendermos a ação social como ela é, o mais próximo possível da realidade, pois nunca iremos verdadeiramente conseguir atingir a plenitude dos significados dos fenômenos sociais (Tomazette, 2008). Portanto, são por essas características do método compreensivo que se acredita ele ser o caminho para chegar mais perto dos significados do objeto de estudo desta monografia. Trata-se de fenômeno social para além das suas causas e efeitos. Ao nível nacional e internacional, vemos uma questão de saúde coletiva impactar os âmbitos escolares, mas também as casas, os comércios, as fábricas, os bairros e ruas. É necessário entender essa realidade para extrair seu significado histórico, cultural e social.

O que levou tais gestores e comunidade escolar a optarem por certas ações, do que estavam permeadas tais atitudes, comportamentos e decisões, levando em consideração de que estamos tratando de período atípico não só para a escola, para todos os segmentos da sociedade contemporânea. Ademais, por falar de gestão democrática das escolas públicas do Distrito Federal, ente federado composto de realidades histórico-culturais diversas, faz-se necessário um tipo ideal de gestão democrática para referenciar aquilo que está sendo pesquisado. Ter uma compreensão literária de educação e seus processos burocráticos (Melo Júnior, 2010; Silva, Amorim, 2012) e, a partir dela, analisar de forma científica os fenômenos. Pois, se não houvesse limites, uma generalização do que se entende como gestão democrática, como encontrar referenciais nos estabelecimentos pesquisados? Como entender o seu trabalho e aquilo que os orientam? Como saber o que esperar dele?

Faz-se necessário uma universalidade do conceito para que assim possa localizar suas diferenças, seus acidentes, suas particularidades e compreender seus significados, o porquê de certos desvios, ou interpretações. Mas, para tanto, é preciso abrir mão de opiniões e ampliar a visão de quem pesquisa adotando certa imparcialidade na análise dos fenômenos, sabendo, entretanto, que a neutralidade não existe, mas é sempre um esforço para alcançá-la, através do rigor científico.

Deixar-se levar por aquilo que acredita e enxergar os fenômenos por aquilo que se deduz singularmente, não entendendo o cenário como parte do todo que está integrado, não concatenando os significados culturais do fenômeno, mas preenchendo-se de sentimentos e não de valores culturais históricos, empobrece a pesquisa científica para mera opinião pessoal, sem racionalidade e sem rigor científico, logo, sem verificabilidade dos dados. Por isso a adoção de uma neutralidade axiológica, na busca de conservar a totalidade dos significados pesquisados, sem deixar que subjetividades não relacionadas aos fenômenos a contaminem.

1.3.3 Técnicas: análise de fontes primárias e entrevistas

1.3.3.1 Análise de fontes primárias

Para a realização de todo método são necessárias técnicas, ferramentas que irão permitir chegar ao conhecimento desejado. Uma pesquisa pode se amparar em apenas uma, todavia, devido à complexidade das ciências sociais, raramente encontra-se em suas pesquisas apenas uma ferramenta técnica. Esse estudo não é a exceção. Foram escolhidas duas técnicas: a análise de fontes primárias e entrevistas, devido à necessidade de mais de uma fonte de informações e dados. Por tratarmos da área da educação, não é uma surpresa que a própria pesquisa também se caracterize por uma interdisciplinaridade técnica, já que:

Os educadores, profundamente imbricados em uma tradição multidisciplinar, vêm sistematizando conhecimentos, formulando teorias e desenvolvendo tecnologias muitas vezes através de um processo de agregação ou articulação de diferentes tradições disciplinares. Esse desenvolvimento em uma direção caracterizadamente multidisciplinar (ou interdisciplinar) é que coloca a discussão sobre as condições de constituição de uma identidade epistemológica própria ao grupo educacional (Corsetti, 2006, p. 34).

Demorou-se, nos ramos das ciências, para que se definisse o conceito de análise de fontes primárias. Por muito tempo, acreditou-se que apenas documentos oficiais possuíam validade histórica, logo, dignos de serem estudados e unicamente conhecidos como referência (Corsetti, 2006). Todavia, ao longo do crescimento das ciências sociais e históricas foi-se percebendo "que a História se faz a partir de qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas e presentes e que, em muitos casos, as fontes oficiais são insuficientes para compreender aspectos fundamentais" (Corsetti, 2006, p. 35-36).

Logo, ocorreu o que Corsetti nomeou de "revolução documental" (Corsetti, 2006), reconhecido assim como documento qualquer vestígio histórico humano, podendo estar em forma de texto, livro, fotos, imagens, revistas, dados estatísticos, cartas, diários, autobiografias,

relatos de viagens etc. (Alves *et. al.*, 2021; Cechinel *et. al.*, 2016; Corsetti, 20006; Sá-Silva, Almeida, Guindani, 2009; Souza, Giacomoni, 2021). É um testemunho de várias forças entrecruzadas (Souza, Giacomoni, 2021), servindo de aparato para a reconstrução da realidade que já passou ou passa. Trata-se de:

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”. E, de acordo com o conceito técnico da Associação de Arquivistas Brasileiros, o documento definiu-se como qualquer informação fixada em um suporte (Appolinários, 2009; AAB, 1990 *apud* Sá-Silva, Almeida, Guindani 2009, p. 8).

Vale ressaltar que análise documental é diferente de análise bibliográfica, sendo a segunda o uso de textos e documentos já cientificados, que receberam um tratamento analítico, produto do trabalho de outros cientistas que já estudaram o tema (Cechinel *et. al.*, 2016; Sá-Silva, Almeida, Guindani, 2009). Enquanto que a análise de fontes primárias estuda arquivos originais, sem intervenção da interpretação, ou análise de outro pesquisador, requerendo do cientista uma posição ativa e crítica sobre o material a sua disposição (Alves *et. al.*, 2021; Cechinel *et. al.*, 2016; Sá-Silva, Almeida, Guindani, 2009; Souza, Giacomoni, 2021).

Para utilizar-se de tal técnica, Cellard (2008 *apud* Alves *et. al.*, 2021) enumera as etapas da análise de fontes primárias para melhor usufruí-la, iniciando com o contexto, posteriormente, autor ou autores; autenticidade e a confiabilidade do documento; a natureza do documento; os conceitos-chaves e a lógica interna do documento.

É importante entender primeiramente a realidade histórica daquele arquivo, as forças e os personagens que estavam operando no momento, independentemente de onde ou por quem foi produzido. Ademais, a contextualização de suas origens e espaço é essencial para melhor valer-se dele (Cechinel *et. al.*, 2016). A seguir, analisar o autor ou autores, identificando sua identidade e interesses na construção daquele documento.

Terceiro, a autenticidade do documento é indispensável para “assegurar-se da qualidade da informação transmitida” (Cellard, 2008 *apud* Cechinel *et. al.*, 2016, p. 5). Em relação a sua natureza “é importante avaliar a natureza do documento, já que [...] a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto pode variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido” (Cellard, 2008 *apud* Cechinel *et. al.*, 2016, p. 5). Para, por fim, entender as significações de seus termos, aprofundando na interpretação das palavras e símbolos que podem variar com o passar dos tempos.

Tais etapas requerem tempo e disposição, ação ativa do pesquisador, cobrando de sua parte “selecionar o material; analisar; organizar e categorizar; ler e reler; sistematizar;

desconstruir e reconstruir” (Alves et. al., 2021 p. 56), concatenar outras fontes, fazer cruzamentos e entrelaçar informações, procurando sempre abranger seus materiais de estudo até que se chegue no momento:

Quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo. (Lüdke; André, 1986, *apud* Alves et. al., 2021, p. 58).

Portanto, a predileção por essa técnica a todas as outras se dá pela possibilidade de trabalhar com todo o tipo de documento, – essencial para pesquisa, já que falamos sobre gestão em ambiente escolar, tendo como objetivo a materialização em dados daquilo que foi analisado de forma verbal –, em via de que trabalhar com análise bibliográfica apenas seria incongruente com a natureza daquilo que está sendo pesquisado, além de que:

Nas pesquisas qualitativas, sobretudo nas realizadas no âmbito das chamadas ciências sociais aplicadas, como educação e administração, a documentação é normalmente utilizada com a finalidade de corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes (Gil, 2021, p. 128).

Logo, é através do contato com os dados quantitativos dos Centros de Ensino Fundamental do Distrito Federal que temos a oportunidade de analisar a realidade dos últimos cinco anos com uma maior amplitude e riqueza de detalhes, chegando a resultados que maior beneficiarão os objetivos deste estudo. Será possível tecer um parâmetro da realidade social das escolas públicas do Distrito Federal com mais credibilidade e veracidade, podendo observar minúcias e detalhes que outras técnicas talvez não contemplariam, concatenando-os com aquilo que foi obtido pelas entrevistas – técnica a ser explicada a posterior. É por um dever com a racionalidade e verificabilidade dos métodos científicos e suas técnicas que se opta pela aplicabilidade da análise de fontes primárias.

1.3.3.2 Entrevistas

Apesar de a técnica de entrevista não ser critério obrigatório em uma pesquisa qualitativa, ela é comumente usada por ser capaz de captar aquilo que não pode ser mensurado apenas por dados estatísticos, ou fontes bibliográficas e demais escritas (Batista, De Matos, Nascimento, 2017; Boni, Quaresma, 2005; Brito Júnior; Júnior, 2012; Duarte, 2004; Ferreira, 2014; Leitão, 2021; Ribeiro, 2008).

Ademais, a entrevista é dotada de uma peculiaridade só dela, pois “caracteriza-se por uma relação social muito atípica: duas pessoas, que provavelmente não se conhecem, falam por

um tempo relativamente longo e depois se separam para não mais se reverem” (Gil, 2021, p. 95). Porém, por muito tempo não vista como uma técnica dotada da objetividade e racionalidade que produz o conhecimento científico, taxou-a como uma ferramenta de fácil uso, sem profundas habilidades ou conhecimento da parte do pesquisador.

O que, atualmente, sabe-se ser inverídico, pois “o uso de entrevistas como instrumento científico de coleta de dados deve ser o reflexo de um planejamento metodológico consciente e informado” (Leitão, 2021, p. 3), quando pautada pelos paradigmas da metodologia qualitativa busca “à exploração, identificação e construção de significados a respeito de como as pessoas vivem, sentem, percebem, se relacionam ou como enfrentam determinadas situações” (Leitão, 2021, p. 4). Objetivos que talvez não fossem alcançados por outros instrumentos devido à natureza subjetiva desses fenômenos. Por isso, a preferência pela entrevista:

A entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranquila, e em comunhão com o seu entrevistador que deverá, inicialmente, transmitir atitudes que se transformem em transferências e troca mútua de confiabilidade (Rosa, Arnoldi, 2006 *apud* Ribeiro, 2008, p. 140-141).

Portanto, por se tratar de uma técnica de pesquisa científica, a entrevista também possui critérios, regras, passos e estruturas submissos ao rigor da produção científica, para que os dados obtidos possam ser utilizados em prol de um novo conhecimento mais racionalizado e verossímil possível. Começando por suas categorias, mas sem o intuito de aprofundar nesse assunto, a entrevista pode ser livre, semiestruturada e estruturada, tendo essas categorias outras subcategorias que não valem a esse trabalho discutir. Porém cabe dizer que as categorias vão de acordo com a rigidez da condução das perguntas, começando por tema e deixando que o entrevistado corra livremente pelo assunto, à formação de questionamentos prévios que regem a conversa, para por fim, à uma total subordinação as questões (Batista, De Matos, Nascimento, 2017; Boni, Quaresma, 2005; Brito Júnior; Júnior, 2012; Duarte, 2004; Ferreira, 2014; Leitão, 2021; Ribeiro, 2008).

Importante dizer que ao contrário do questionário, a entrevista trata-se de “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (Haguette, 1997 *apud* Boni, Quaresma, 2005, p. 72), característica que o questionário não possui. A entrevista requer o contato, mesmo que a distância (Batista, De Matos, Nascimento, 2017), de duas ou mais pessoas, em uma interação verbal que busca conhecimento sobre um objeto específico. Também não se trata de uma conversa informal e sem rumo:

todo o encontro em que o pesquisador solicita explicitamente aos atores informações sobre determinados temas ou tópicos, estruturado em termos de uma alternância pergunta/resposta e de uma definição inicial dos estatutos de participação em termos assimétricos – isto é, estabelecendo uma separação explícita entre o estatuto de entrevistador e o de entrevistado (Nunes, 1992 *apud* Ferreira, 2014, p. 983).

Mas, antes de chegarmos à interação de fato, a entrevista possui etapa anterior ao encontro. É necessário que haja uma preparação para que a conversação não seja orquestrada por pensamentos desordenados, prejudicando a pesquisa. Toda entrevista requer um roteiro (Leitão, 2021; Ribeiro, 2008), independentemente da sua estrutura, há necessidade de um ordenamento prévio daquilo que será dialogado com o entrevistado. Ter conhecimento profundo do objeto da entrevista também é essencial para uma entrevista de qualidade, impedindo que o entrevistador se perca ou não perceba possíveis alegações falsas do entrevistado (Batista, De Matos, Nascimento, 2017; Boni, Quaresma, 2005; Brito Júnior; Júnior, 2012; Duarte, 2004; Leitão, 2021; Ribeiro, 2008).

Em relação ao comportamento do entrevistador, é necessário estar sempre aberto e receptível ao entrevistado, não se tratando de imparcialidade fria e distante, mas próxima e disposta a ouvir. Utilizando-se de táticas que facilitam a aberta comunicação do entrevistado, incentivando-o por meio de gestos, sons e principalmente, o silêncio compreensivo, mostrando-se sem julgamentos (Brito Júnior; Júnior, 2012):

Um bom entrevistador quererá sempre que o seu entrevistado produza descrições e expresse pontos de vista que vão além da contagem superficial do fenômeno, utilizando técnicas para assisti-lo e pô-lo o mais confortável e à vontade possível numa situação que, para ele, como vimos, não é usual (Ferreira, 2014, p. 984).

É indispensável a clareza das intenções da pesquisa durante a entrevista, além da proteção e o sigilo dos entrevistados e sua total liberdade de participação. O uso de entrevista exige foco e dinâmica comunicativa do pesquisador, sendo necessário o manejo da conversa para que o entrevistado se sinta o mais confortável o possível, tanto ao iniciar quanto no fim do diálogo. Ela é preferível em pesquisas qualitativas por ser possível aferir informações que os livros, dados estatísticos e demais documentos não são capazes de fazer. É possível conhecer a história tecida por detrás dos fatos e criar vínculos com os participantes que podem vir a ser benéficos em outros momentos (Batista, De Matos, Nascimento, 2017; Boni, Quaresma, 2005; Brito Júnior; Júnior, 2012; Duarte, 2004; Leitão, 2021; Ribeiro, 2008).

Outro grande passo das entrevistas são as suas transcrições. Apesar de ser exaustivo, as transcrições, que devem ser feitas em sua totalidade, possibilitam ao pesquisador voltar ao

tempo em que a entrevista ocorreu e observar novas nuances da conversa, seus tons e elementos, pois eles são ferramentas que ajudam a compor aquilo a pesquisa propõe:

Uma transcrição de entrevista não é só aquele ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante pois, de alguma forma o pesquisador tem que apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do informante durante a entrevista. Esses “sentimentos” que não passam pela fita do gravador são muito importantes na hora da análise, eles mostram muita coisa do informante (Boni, Quaresma, 2005, p. 78).

Logo, a escolha pela técnica de entrevista, mais especificamente a entrevista semiestruturada (provinda de um roteiro e perguntas prévias que regem o diálogo entrevistador/entrevistado) dá-se pela sua capacidade de abarcar as subjetividades, as expressões e sentimentos que outras técnicas não conseguem. Todavia, por estarmos em contato com pessoas reais, de diversas realidades e com diversas personalidades, também se adota uma postura de entrevista compreensiva, fazendo uso do espontaneísmo e improvisado quando necessário, pois entrevistar “implica a constante capacidade do entrevistador em se colocar, dialógica e reciprocamente, diante do ponto de vista do entrevistado, para que o exercício de composição improvisada resulte da melhor maneira para ambos” (Ferreira, 2014, p. 982). O roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se no apêndice desta monografia.

Assim, escolhe-se a entrevista, pois, ao falarmos do exercício da gestão em período pandêmico e pós pandêmico, não é congruente embasar-se apenas em documentos e dados estatísticos. Há particularidades da realidade que somente um depoimento verbal é capaz de exprimir. O contato pessoal por meio da entrevista possibilita não somente o relato de cumprimento das funções, mas como isso afetou emocional, psicológica e socialmente os gestores, professores, alunos e comunidade escolar.

Se não há relato de pessoas reais falando de suas realidades reais, tal pesquisa não estaria se embasando em conhecimentos verossímeis, mas puramente em sua própria interpretação das documentações, fazendo conjecturas do local de fala do pesquisador, não conhecendo verdadeiramente o real, aquilo de fato foi vivido.

É preciso esclarecer, concernente à ética em pesquisa com seres humanos, que se solicitou autorização escrita para apresentação nas escolas para o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal, responsável pelos procedimentos de pesquisa de campo nas unidades escolares públicas do Distrito Federal, a partir de carta de apresentação da orientadora. Por fim, no momento das entrevistas, os gestores foram consultados se gostariam de dar entrevistas após a apresentação da pesquisadora, dos objetivos da pesquisa e do roteiro de entrevista. Além disso, foi pedido autorização para gravação e aquele

que não autorizou, a entrevista não foi gravada. A carta de apresentação da orientadora também se encontra no apêndice desta monografia.

1.4 Universo da Pesquisa e a Amostra

1.4.1 O universo escolar da rede pública de Educação Básica do Distrito Federal

Para dar início à pesquisa, foi necessário fazer um estreitamento do universo escolar distrital a ser analisado. A gestão democrática é exercida em todas as etapas da Educação Básica pública, todavia, seria humanamente impossível fazer um estudo sobre todas as realidades de gestão existentes no Distrito Federal por conta própria e em um período tão curto de tempo. Portanto, para decidir o foco da pesquisa, levantou-se dados quantitativos de escolas ativas no DF.

No sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) o número de escolas existentes não é concreto. Em uma de suas páginas virtuais, a SEEDF afirma possuir 827 escolas em todo o Distrito Federal, ao mesmo tempo em que só possui dados de apenas 685. Em conta disso, para melhor estruturação do trabalho, levou-se em consideração apenas as informações disponíveis nas tabelas de escolas das Regiões Administrativas (RA), onde se encontram o nome do estabelecimento de ensino, sua localização e dados para contato. Essa escolha se deu para não haver o risco de a pesquisa se embasar em materiais errados ou inexistentes.

Assim, fez-se a contagem do número de escolas de acordo com suas etapas de educação e especificações, criando-se uma tabela com números de todo o Distrito Federal apresentados na planilha a seguir:

Quadro 1 – Unidades públicas de Educação Básica do DF

Centro de Educação Infantil/ Jardim de Infância	74
Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente	14
Escola Classe	307
Centro de Ensino Fundamental	154
Centro de Educacional	63
Centro de Ensino Médio	41
Educação Profissional e Tecnológica	16
Escolas do Campo	83
Centro Interescolar de Línguas	17
Escolas Parques	11
Escola da natureza	1
Centro Interescolar de Esporte	1
Escolas cívico-militares	12
Total	787

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na SEEDF, 2023.

Após a coleta dessas informações, foi preciso escolher quais dessas etapas de educação seriam analisadas pela pesquisa, devido à enormidade de unidades. Escolheu-se então limitar a coleta de dados e entrevistas apenas aos Centros de Ensino Fundamental do Distrito Federal.

1.4.2 Subuniverso escolar do ensino fundamental no Distrito Federal

Nesta etapa da pesquisa coletou-se os dados acerca dos Centros de Ensino Fundamental do DF, ou mais comumente conhecidos, CEF's. Ainda se utilizando do sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, para se ter conhecimento da quantidade de CEF'S em todo DF, serviu-se de sua planilha de escolas, onde se encontra não somente a quantidade de Centro de Ensino Fundamental, mas também de Centros de Educação Infantil, Escolas Classes, dentre outros. Limitando-se apenas aos CEF'S, fez-se a contagem manual do número de unidades que foram organizados em um quadro, separados por Região Administrativa e quantidade de escolas:

Quadro 2 – Unidades de CEF's no Distrito Federal

Centros de Ensino Fundamental (CEF)	
Região Administrativa	Quantidade
Brazlândia	4
Ceilândia	24
Gama	12
Guará	8
Núcleo Bandeirante	6
Paranoá	7
Planaltina	13
Plano piloto	21
Recanto das Emas	12
Samambaia	10
Santa Maria	10
São Sebastião	5
Sobradinho	8
Taguatinga	14
Total	154

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na SEEDF, 2023.

Apesar da pesquisa ter sido reduzida apenas aos Centros de Ensino Fundamental do Distrito Federal, ainda se tinha um número muito grande de escolas para desenvolver uma pesquisa empírica. Um número impossível de atingir na quantidade de tempo e recursos disponíveis para a produção deste trabalho. Assim, foi decidido que, para melhor suprir os objetivos da pesquisa, seria feita análise de uma amostra, ou seja, uma partícula da realidade do subuniverso escolar do ensino fundamental do DF.

1.4.3 A construção da amostra: critérios e aplicação

Após o levante do número de escolas do Distrito Federal e número de CEF's em cada Região Administrativa, chegou o momento de escolher quais destas unidades seriam utilizadas para a pesquisa de campo. Os critérios para tal escolha foram, principalmente, os meios de locomoção para se chegar até às escolas, e os recursos disponíveis para tal circulação. Assim, servindo-se de mapas e aplicativos de transportes, foram selecionados treze escolas para constituírem a amostra empírica deste trabalho, levando em consideração suas proximidades a paradas de ônibus, metrô e rodoviárias, que facilitariam a chegada até à unidade escolar:

Quadro 3 – Centro de Ensino Fundamental pesquisados

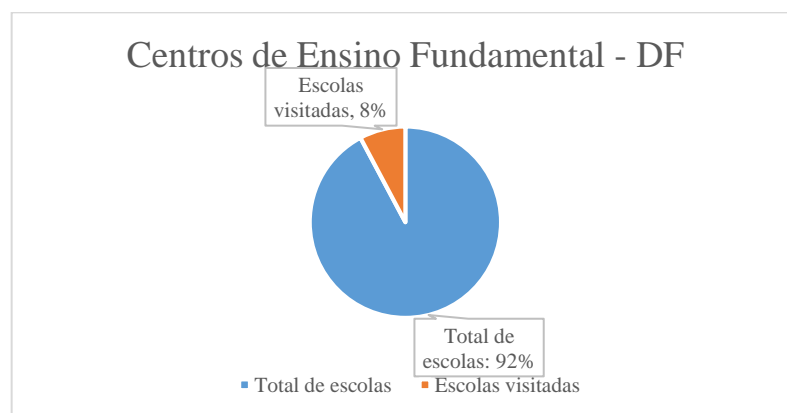
nn	
Região Administrativa	Unidade de ensino
Brazlândia	CEF Iota
Ceilândia	CEF Delta
Gama	CEF Teta
Guará	CEF Capa
Núcleo Bandeirante	CEF Alfa
Paranoá	CEF Zeta
Planaltina	CEF Lambda
Plano Piloto	CEF Gama
Recanto das Emas	CEF Beta
Samambaia	CEF Sigma
Santa Maria	CEF Eta
São Sebastião	CEF Épsilon
Sobradinho	CEF Ômicron
Total	13

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na SEEDF, 2023.

A fim de preservar a identidade dos gestores escolares entrevistados, substituiu-se a numeração dos Centros de Ensino Fundamental pelo alfabeto grego.

Por mais que haja quatorze Regiões Administrativas, totalizando 14 escolas que poderiam servir de amostra, e não 13, devido ao limite de tempo à disposição da pesquisa, foi decidido visitar uma escola a menos da quantidade de RA'S, pesquisando assim 8% das unidades de Centro de Ensino Fundamental do DF como demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Gráfico do percentual de CEF's pesquisados



Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na SEEDF, 2023.

Para que as visitas fossem possíveis, pediu-se a autorização para a Subsecretaria de Formação Continuada dos profissionais da Educação, responsável pela liberação de pesquisas de campo nas unidades escolares da SEEDF. Tal autorização foi requisitado via correio eletrônico, cujo teor era a apresentação da pesquisa, a carta de apresentação da orientadora, seu pré-projeto e a lista de escolas necessárias para a análise. A autorização foi liberada em cerca de três dias.

Em seguida, estipulou-se, de acordo com o tempo disponível para pesquisa de campo, concomitante à produção textual deste trabalho, uma visita por dia, em um período de 30 dias, totalizando 13 visitas em um mês. Porém, foi levado em consideração que esse prazo pudesse sofrer modificações, possibilitando que duas unidades fossem visitadas em um único dia, ou podendo perder-se algum dia separado para a pesquisa de campo.

Assim, as treze unidades de Centro de Ensino Fundamental foram visitadas no período de outubro, novembro e dezembro de 2023, abarcando três meses ao em vez de um, devido à alta quantidade de pontos facultativos e feriados naquela época do ano. As visitas se deram em turno de aula, tanto no período da manhã quanto no período da tarde, sendo entrevistados diretores, vice-diretores e coordenadores desses estabelecimentos de ensino. Além da coleta de dados requisitados para a completude da pesquisa:

Quadro 4 – Categorias pesquisadas

Categorias pesquisadas (2019-2023)
Matrícula por ano e série
Evasão
Abandono
Repetência
Distorção idade série
Aprovação
Reprovação
Projetos e/ou atividades de recuperação
Resultados de recuperação

Fonte: elaboração própria a partir dos dados fornecidos pelo documento oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Durante a visita às unidades escolares, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, baseadas em um roteiro previamente construído, porém utilizando-se de uma postura compreensiva, que permitiu maior flexibilização das perguntas e o uso de improviso quando necessário. Enquanto que a coleta dos dados supracitados foi realizada pelas próprias gestões de cada unidade, solicitando-os para seus respectivos Conselhos Regionais de Educação, mas

também por um processo aberto pela própria pesquisadora no Sistema de Eletrônico de Informações do Governo do Distrito Federal, totalizando assim as informações essenciais para a produção desta pesquisa.

1.4.4 A escolha do ensino fundamental

No último século, com o crescimento do capitalismo e com o avanço da cultura neoliberal, a educação, em especial o ensino fundamental, tornaram-se foco de metas e projetos tanto internacionais quanto nacionais (Oliari, Rigue, 2020; Oliveira, Reis, 2017; Lunardi, 2004; Motta, 2007; Varotto, 2009), investir na educação, uma necessidade humana básica, era “uma questão de prudência” (Motta, 2007, p. 41).

Assim, o Brasil, como outros países integrantes das Nações Unidas, aceitou levantar conjuntos de políticas educacionais para receberem investimentos do Banco Mundial (Motta, 2007) com o intuito de “alavancar” o país e tirá-lo de sua condição grave de pobreza. E, por se tratar do maior período escolar onde a criança é alfabetizada e adquire as habilidades mínimas para o convívio social e para o trabalho, o ensino fundamental foi o alvo de maior foco dessas políticas (Oliari, Rigue, 2020; Oliveira, Reis, 2017; Lunardi, 2004; Motta, 2007; Varotto, 2009).

Buscava-se, por meio do crescimento quantitativo educacional, a saída dos países “menos desenvolvidos” de suas condições precárias para que assim participassem ativamente dessa sociedade neoliberal que estava surgindo (Motta, 2002). Todavia, questões de desigualdade social não se limitam apenas ao âmbito escolar, englobam questões estruturais da sociedade, o que acabou por fazer a escola, antes almejada como um espaço de transformação social, em uma ferramenta de reprodução dessas desigualdades (Oliveira, Reis, 2017).

O motivo desta contextualização é explicar que, devido às questões de níveis mundiais e nacionais, a função social da escola, em princípio, de escolas do ensino fundamental não é algo que se desenvolveu de forma linear ao longo da história (Lunardi, 2004). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a educação abrange os processos formativos que ocorrem no convívio social, familiar, também em ambientes educativos, no trabalho e nas manifestações culturais (Brasil, 1996, art. 32º). E tem como finalidade:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

É ao longo do ensino fundamental que a criança, além de ser alfabetizada, compreende seu espaço em sua sociedade, entra em contato com o conhecimento humano acumulado e amplia seus laços sociais para além do âmbito familiar. Não querendo inflar a função social da escola, mas compreendo-a como "o elo entre a família e o mundo, com a função de apresentar o mundo aos recém-chegados, operando como a fruição de um direito humano" (Oliari, Rigue, 2020, p. 80), ela é o espaço de socialização do saber (Bueno, 2001; Oliari, Rigue, 2020; Oliveira, Reis, 2017; Lunardi, 2004; Motta, 2007; Varotto, 2009), mas também espaço onde o indivíduo aprender a ser, a fazer e a conhecer (Varotto, 2009). É no espaço escolar que o discente, além de se alfabetizar e adquirir o saber sistematizado, desenvolve sentimento de pertencimento em sua comunidade, entre seus pares e no mundo. A escola possibilita ao estudante desenvolver independência, conhecer-se e, assim, tornar-se capaz de conhecer o outro e o mundo.

De acordo com Varotto (2009), a escola possibilita compreender a dependência dos seres humanos, o que nos habilita a viver em sociedade e participar ativamente dela, mas de produzir transformações internas, de mudar as perspectivas e fluência dos caminhos a serem percorridos. O ensino fundamental é o período de alfabetização, de apropriação dos códigos e signos de comunicação, mas também de possuí-los para além das necessidades, transformá-los em ferramentas de expressão de personalidade e pensamento.

Também é o período de maior socialização das crianças. Composto-se de nove anos de escolarização no Brasil, os discentes desenvolvem relacionamentos, comunidades, ciclos de interação constante, espaços relacionais nos quais trocam conhecimentos tanto científicos quanto pessoais, pensamentos íntimos, incertas, inseguras e sentimentos, um local "privilegiado de convivência" (Bueno, 2001, p. 51). As crianças criam noções mais amplas de suas próprias sociedades, tomando ciência da complexidade humana que constituem. Tomam noção de estados, nações, grupos sociais, delimitação geografia, mas também cultural e social, compreendendo-se parte desse todo.

Pode ser um ambiente de perpetuação das desigualdades sociais (Bueno, 2001; Oliari, Rigue, 2020; Oliveira, Reis, 2017; Lunardi, 2004; Motta, 2007; Varotto, 2009), mas também de revolução, onde as crianças, detentoras do conhecimento sistematizado, mas também

conscientes socialmente, são capazes de se apropriar de ferramentas e se entenderem como cidadãos que “sob vibração da democracia (...) ‘participa’ de maneira entusiasmada, implementando e aprimorando, em seu cotidiano mediato e imediato, dinamismos voltados para o alargamento, aprofundamento e intensificação de seu próprio assujeitamento” (Nascimento, 2017 *apud* Oliari, Rigue, 2020, p. 85).

É o espaço onde o discente toma consciência do percurso da história humana, e se encontra parte dessa história, participando desse processo, mesmo que acredite ser de forma passiva, e sendo influenciado por sua temporalidade.

Devido a essa gama extensa da função social das escolas de ensino fundamental que essas foram selecionadas como ambiente da pesquisa. Para além da alfabetização, o ensino fundamental é espaço de construção do ser humano social, capaz de agir e reagir, mas também transformar, a sociedade vigente. Por tamanha importância, achou-se essencial pesquisar e analisar os impactos da pandemia e os anos que a seguiram nessa etapa tão importante da infância e começo da adolescência. Priorizando os anos finais do ensino fundamental, por ter a intenção de observar como, – além dos processos administrativos –, os processos pedagógicos e a socialização pós alfabetização remota, no período pandêmico de 2020-2021, deram-se, a presente pesquisa explora esse universo tão vasto nos Centros de Ensino Fundamental do Distrito Federal por meio dos olhos de suas gestões.

1.5 Conclusão

Finaliza-se esse capítulo compreendendo a gestão escolar democrática como o espaço de atuação de toda a comunidade escolar, em seus respectivos papéis, cujo objetivo é a desenvolver o melhor processo pedagógico para a realidade concreta de seus participantes, abarcando tanto responsáveis quanto os professores, alunos e gestores, esses no papel de integrar e administrar tal atuação. Levando-se assim a conhecer as causas do objetivo da pesquisa, conhecer como esse processo se deu em um momento atípico que foi a pandemia de 2020, e como ele continuou depois que esse período passou e quais foram as lições, desafios e ganhos que tal experiência deixou para a gestão escolar.

Para esse fim, demonstrou-se que foi necessário adotar uma abordagem quanti-qualitativa, pois a intencionalidade do objetivo da pesquisa ia para além dos resultados numéricos, querendo não apenas descobrir o produto final da atuação da gestão escolar dessas trezes escolas, mas as causas, os porquês, os caminhos que a levaram até esses dados e como isso afetou não apenas o pedagógico, mais o social e emocional de todos os envolvidos. Assim,

utilizou-se das técnicas da entrevista e da análise de dados para que o contato com essas gestões fosse tanto subjetivo quanto objetivo, analisando o discurso e o resultado de suas práticas.

Posteriormente, elucidou-se o universo da pesquisa e os critérios que levaram para tal âmbito da realidade escolar pública do Distrito Federal e sua aplicação na pesquisa empírica. Compreende-se então que o universo deste estudo gira em torno de treze escolas de Ensino Fundamental, os Centros de Ensino Fundamental, de treze Regiões Administrativas do Distrito Federal com a intenção de se levantar uma amostra, ou seja, uma partícula da realidade das gestões escolares no período pandêmico e pós pandêmico, para melhor entender seu trabalho nos últimos anos. Tal escolha se deu por, apesar de o tema ser abrangente, ser impossível conhecer a realidade de todos os CEF's do Distrito em um espaço de tempo tão pequeno, portanto, acredita-se que essa amostra possa ao menos esboçar o que a jornada dessas escolas nos últimos quatro anos.

Por último, porém tão importante quanto, narrou-se as experiências de pesquisa empírica, relatando os percalços e facilidades tanto nas questões de locomoção, quanto no processo de desenvolver uma conexão interpessoal com os gestores e suas escolas entrevistadas, na busca de se produzir uma pesquisa condizente com a realidade, calcada em um nível de veracidade mais alto o possível, e com o devido respeito aos gestores e demais profissionais entrevistados.

Capítulo 2: Gestão democrática e sua materialização legal

2.1 Introdução

O presente capítulo tem como objetivo conceitualizar e esclarecer os aportes legais que serão utilizados ao longo da pesquisa. Começando com um breve resumo das legislações brasileiras vigentes sobre o tema, e a estrutura da gestão democrática nas instituições de ensino público do Brasil, e, em especial, do Distrito Federal.

Lembrando que conceitos não nascem separados de uma concepção de sociedade. Envoltos de camadas políticas, sociais e culturais, é importante compreender como chegamos à conceitualização de certos processos administrativos e pedagógicos no âmbito da escola pública, e o que esses termos representam no processo de construção de cidadania e democracia plena no Brasil. Assim, tal capítulo tem como objetivo esboçar sobre alguns pontos legais que legitimam a atividade da gestão democrática.

Além de refletir sobre os componentes da gestão escolar e como esses se dão no chão da escola, servindo de fonte (Flick, 2009) na busca por explicar o tema gestão democrática pela ótica do aporte legal brasileiro, minando possíveis inequívocos e achismos sobre a gestão democrática nas unidades escolares públicas do Brasil, especificamente, no Distrito Federal.

2.2 Gestão Escolar Democrática na legislação brasileira contemporânea

2.2.1 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

Já que explanamos o conceito teórico de gestão democrática, no capítulo um desta monografia, passemos para sua concepção nas legislações brasileiras. Sendo primeiramente citada na nossa Constituição Federal de 1988, a gestão democrática aparece pela primeira vez no Capítulo III, acerca “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, seção I, “Da Educação”, artigo 206 que diz: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988, art. 206).

Logo, a partir de 1989 em diante, os estabelecimentos de ensino no Brasil deverão estar em consonância com os princípios dessa lei, garantindo a formação plena do indivíduo como um cidadão de direitos que abrangem mais do que a preparação para o mercado de trabalho, mas também as artes e o livre pensamento.

O que nos mostra que o desenvolvimento de leis não é um processo a parte das outras áreas da sociedade, mas provem do levante das questões que os atores daquela sociedade requerem. Pensadores já escreveram e falaram sobre o tema, alertando a população sobre a necessidade de mudanças na forma como a escola pública era vista e estava sendo regida (Hora, 1994; Paro, 1993). A gerência do passado já não satisfazia mais o Brasil que se estava constituindo, abrindo-se novamente para democracia. Como diz Paro (1993):

[...] a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras (Paro, 2000, p. 12).

É necessário que a escola também se modificasse junto com a sociedade para melhor atendê-la. E foi nesse processo de transformação da escola, de reconstruir as instituições públicas que, paulatinamente, começamos a dar passos maiores, como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

2.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

A lei federal 9.394 de 20 de novembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelece o que é comum à educação nacional, conceituando em seu Título I “Da Educação”, parágrafo dois: “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996, art.1º).

O que, ao primeiro olhar, pode não remeter ao papel da gestão. Porém, lembremos que é a gestão a responsável pela força impulsionadora da ação coletiva dentro do espaço escolar (Lück, 2011). Logo, cabe lembrar que, para cumprir o vínculo da escola com a prática social e o mundo do trabalho, é necessária uma atuação intencionada da gestão, aqui sendo a gestão democrática, norteadada pelos princípios legais que a regem.

Ademais, a lei federal 9.394/96, no artigo 3º, que concerne os princípios do ensino, em seu inciso VIII, declara a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal”, sendo a única forma de gestão prevista em lei. O que significa que, qualquer outro tipo de gestão em ambiente de escola pública é inconstitucional. A LDBEN/1996, em seu Título IV, “ Da Organização da Educação Nacional”, estabelece:

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação

básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996, art. 14, incisos I-II).²

Remetendo alguns princípios da gestão democrática acerca da singularidade e particularidade de cada escola, portanto, a gestão democrática não se dará de forma linear, nem genérica para todos, mas terá nuances e características específicas de cada estado-membro, município e Distrito Federal.

Contudo, todas deverão estar em conformidade com os princípios da participação de profissionais da educação na construção do projeto pedagógico da escola (mais conhecido como P.P.P), além da participação da comunidade em seus Conselhos e Fóruns. Novamente, enfatizando que a gestão não se faz sozinha, mas com a atuação de todos os envolvidos no processo educacional. Adiante, a Lei de Diretrizes e Bases dá continuidade aos princípios da gestão no artigo 14 e seus incisos afirmando:

§ 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias

I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares;

II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola;

III – estudantes;

IV – pais ou responsáveis;

V – membros da comunidade local. (Brasil, 1996, art. 14).

Por ser um documento específico para o ensino, vemos aqui uma abrangência e especificidade maior sobre o papel da gestão, esboçando o que computa a cada segmento e grupo das unidades escolares. Como visto na citação acima, o Conselho Escolar é composto por pessoas com ação na escola, pessoas que de fato vivem o ambiente escolar, influenciados por ela, ou a influenciando.

Aqui vemos novamente como a escola não é um espaço à parte da comunidade que está inserida, ela é componente, agente ativo, mas também passivo das mudanças e transformações daquele espaço. E cabe àqueles que lá vivem tomarem as decisões que melhor beneficiem a escola pública: “Não obstante guiada por alguma concepção teórica do real e duas

² É preciso lembrar que esta redação do artigo 14 não é a original, mas data de 2023, após a promulgação da lei federal 14.644 de 02 de agosto de 2023.

determinações e potencialidades, a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta” (Paro, 2000, p.18).

E não acaba aqui, posteriormente seguimos para o parágrafo segundo do artigo 14, que determina sobre o Fórum Escolar como um lugar de “circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais” (Brasil, 1996, art. 14) norteado:

§ 2º (...) pelos seguintes princípios:
 I – democratização da gestão;
 II – democratização do acesso e permanência;
 III – qualidade social da educação.

Os integrantes na sua composição também são escolhidos de forma intencional, pois, como representantes de suas unidades e órgãos responsáveis, não poderiam ser selecionados a esmo. Há intencionalidade e concreto compartilhamento de poderes para a melhor execução da atividade-fim, a educação pública:

§ 3º O Fórum dos Conselhos Escolares será composto de:
 I – 2 (dois) representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino;
 II – 2 (dois) representantes de cada Conselho Escolar da circunscrição de atuação do Fórum dos Conselhos Escolares (Brasil, 1996, art. 14)

De acordo com Lück (2011, pg. 99), o fórum de conselho escolares é a: “descentralização, tomada de decisão compartilhada, construção da autonomia e participação são facetas múltiplas da gestão democrática”. Ou seja, é necessário mais de um indivíduo, mas de uma personalidade com poder deliberado para as tomadas de decisões na gestão democrática, pois essa só acontece quando há a descentralização, podendo assim ser visto e reconhecido as diversas faces do mesmo objeto: a educação nacional. Em razão de sermos um País de escala territorial tão grande, social e culturalmente tão vasto, não há uma única vivência de gestionar a escola pública.

Há demandas e desafios únicos, peculiaridades e necessidades muito características de cada região, estado-membro e município, o que leva ao princípio de descentralização federal e escolar: “Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Brasil, 1996, art. 15), concatenando com o pensamento de Duarte (2004), a lei, como instrumento estatal:

[...] deve, ainda, prover adequado atendimento a necessidades concretas da população. Elevados à condição de direitos sociais demandas populares por saúde, educação, moradia requerem estruturas estatais eficazes e adequação institucional da máquina estatal (Duarte, 2004, p. 259).

Todas essas vertentes trabalhadas na legislação estudada neste tópico não são meros instrumentos burocráticos, mas resultados de uma luta política e intelectual para conceitualizar uma educação pública de qualidade que, de fato, pensasse na sociedade pública vigente em nosso País, levando em consideração todas as vertentes que o abarcam e o constituem como ele é.

2.2.3 Lei Orgânica do Distrito Federal de 1993

Agora estreitaremos um pouco mais a análise. A Lei Orgânica do Distrito Federal, promulgada em 1993, regulamenta a gestão democrática ao nível distrital. Nesse documento legislativo, a questão da gestão democrática é abordada em seu Capítulo IV, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, mesmo título utilizado na nossa Constituição Federal de 1988, seção I, “Da Educação”. No artigo 222, afirma que o Poder Público:

[...] deve assegurar, na forma da lei, a gestão democrática do sistema público de ensino, com participação e cooperação de todos os segmentos envolvidos no processo educacional e na definição, na implementação e na avaliação de sua política (DF, 1993, art. 222).

Sendo também garantido por meio de seleção de provas e eleição direta, permitindo-se ao Distrito Federal implantar sistema de concurso público para o cargo de gestor escolar (DF, 1993, art. 222). Assim, a participação de todos os segmentos da comunidade escolar no processo educação, na definição, na concretização e na avaliação do mesmo é o que configura a gestão democrática para todos os entes federados do País. Não cabendo outra atividade no exercício das funções públicas daqueles envolvidos com a educação estatal. Ademais: “A participação democrática promove a superação da simples necessidade de associação humana (...) para uma necessidade de integração do ser humano na sociedade, de se sentir parte dela e por ela responsável” (Lück, 2011, p. 62).

A gestão democrática constitui-se em uma ação humanística e social, gerando na sociedade, em específico, a do Distrito Federal, a sensação de comprometimento e responsabilidade coletiva, tornando a relação com o que é público algo a ser valorizado e preservado por todos.

2.2.4 Lei Distrital no 4.036, de 25 de outubro de 2007

A lei distrital 4.036, de 25 de outubro de 2007, “dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências” (DF, 2007). Aqui abordar-se singularmente sobre a gestão democrática distrital. Tal documento inicia-se com o parágrafo primeiro do artigo 23: “§1º Na unidade educacional em que houver apenas uma equipe inscrita, ela será submetida à apreciação do Conselho Escolar e indicada caso obtenha metade mais um dos votos dos membros do Conselho” (DF, 2007, art. 23).

Lembrando que tal conselho, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, deve ser composto pelo “diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local” (Brasil, 1996, parágrafo 1, inciso I-V). Em seguida, no artigo 24, ficam criadas as funções gratificadas das institucionais, a Função Gratificada na Instituição Escolar – 01 (FGIE 01) e a Função Gratificada na Instituição Escolar – 02 (FGIE- 02), respectivamente.

Tais funções são a de chefe de secretaria de qualquer estabelecimento educacional; supervisor administrativo diurno e supervisor pedagógico diurno. Sendo a FGIE-02 somente para supervisores administrativos e pedagógicos noturnos. Cabendo ao:

[...] diretor a designação dos servidores, do Quadro de Pessoal do Governo do Distrito Federal, lotados na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ocupantes do cargo da Carreira Magistério Público, para exercer a Função Gratificada de Supervisor Pedagógico, que perceberão as Funções Gratificadas de que trata o caput.

§ 2º Caberá ao diretor a designação dos servidores, do Quadro de Pessoal do Governo do Distrito Federal, lotados na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ocupantes dos cargos da Carreira de Assistência à Educação, para exercer as Funções Gratificadas de Supervisor Administrativo e de Chefe de Secretaria da instituição educacional, que perceberão as Funções Gratificadas de que trata o caput.

§ 3º Poderá o diretor, excepcionalmente, designar servidores do Quadro de Pessoal do Governo do Distrito Federal, lotados na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ocupantes do cargo da Carreira Magistério Público, para exercer a Função Gratificada de Supervisor Administrativo da instituição educacional. (DF, 1993, art. 24).

Cargos comissionados já existiam, sendo esses específicos para diretor e vice-diretor, a diferença de tais funções gratificadas é o reconhecimento do papel do gestor, que não envolve somente a figura do diretor, e sua importância para o pleno funcionamento da unidade escolar. E podemos dizer que, cabe ao diretor a designação de tais funções devido: “[...] à sua habilidade de perceber, compreender e atuar sobre o jogo de poder que existe em seu contexto, de modo a

poder influenciar essa energia positivamente e encaminhá-la para as realizações educacionais” (Lück, 2011, p.102).

Ou seja, a imagem do diretor não é apagada dentro da gestão democrática, sendo seu papel reconhecido por essa mesma lei nos artigos 25-26, referentes a sua gratificação (DF, 1993). Muito pelo contrário, saindo daquele papel autoritário e sem poder estatal de efetiva atuação (Paro, 1993; Lück, 2011), o diretor agora possui ferramentas para tomar iniciativas que melhor beneficiem a sua escola e, conseqüentemente, a comunidade escolar (Hora, 1994; Conti *et.al.*, 2012).

Este trabalho é sobre os impactos administrativos e pedagógicos sofridos por esta no período pandêmico, pelas gestões das escolas de ensino fundamental do Distrito Federal, vale lembrarmos os valores e princípios defendidos, – a democracia, a livre liberdade de expressão, o acesso ao ensino de qualidade – e como a gestão que possuímos hoje é resultado da vitória desses princípios sobre uma antiga ordem autoritária, burocratizante e sem objetivos que buscassem um processo educacional participativo para a toda a comunidade escolar. Em última instância, trata-se da defesa da gestão democrática nas escolas públicas de Educação Básica.

2.3 Instituições da Gestão Escolar Democrática: de acordo com a Lei nº 4.751/2012

Nesta parte do capítulo, utilizaremos nova lei para abarcar componentes específicos aos estabelecimentos de educação básica pública, executores da gestão democrática, porém na restrição do território do Distrito Federal. Dispondo da rede de ensino básico e da gestão democrática, tal dispositivo determina que a finalidade da gestão democrática é “garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação” (DF, 2012, art. 2º) e deve ser composta por tais princípios:

- I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;
- II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;
- III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;
- IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;
- VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;

VII – valorização do profissional da educação.

Para tanto, por ser uma atuação racionalizada e estruturada dos serviços administrativos e pedagógicos, a favor de uma educação de qualidade para a população, faz-se necessário normas, estatutos, formas de eleição de representantes e espaços grupais de comunicação e resolução de problemas. São esses elementos que se aprofundará daqui para frente pois, para delimitar aquilo que será analisado no decorrer da pesquisa, é necessário compreender o que cabe à gestão escolar e aquilo que cabe a outros setores do estabelecimento de ensino.

2.3.1 Normas (Estatutos)

Regras, regimentos, normas são objetos que competem a todo tipo de organização, independentemente de sua natureza e atividade-fim. Os estabelecimentos de educação básica públicos não são diferentes, nem no que se refere à gestão. Tal estruturação e regulamentação do trabalho pedagógico, além de uniformizar o ensino público, também serve como instrumento para vindicar direitos e normalizar deveres (Oliveira, 2009). É por meio das normas, dos estatutos de uma organização que somos capazes de tomar conhecimento daquilo que deve ser feito no estabelecimento e, de fato, avaliar se está sendo feito, como está sendo feito e a qualidade do produto final.

Leis mais abrangentes já imputavam sobre as normas das unidades de ensino público. A LDB de 1996 já determina que, aos estados-membros e municípios, cabe baixar normas complementares para os seus sistemas de ensino, além de definirem as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas especificidades.

Assim é desenvolvida a lei, ou seja, a norma, distrital de nº 4.751/12, em cumprimento à exigência da lei federal, a LDBEN, abordando as questões que cabem à educação pública do Distrito Federal. Constituída de sete capítulos e sete subseções, a lei distrital determina sobre sua comunidade, suas autonomias, seus órgãos e conselhos, além da direção eleita e do processo eleitoral.

No que se refere à comunidade escolar e àqueles habilitados a participarem das eleições, de acordo com a lei supracitada, essa consiste nos estudantes de idade mínima de treze anos nas unidades escolares da rede pública; do ensino de jovens, adultos e idosos, nos cursos técnicos e semestrais na rede pública. Além dos responsáveis capazes de executar seu direito de voto; docentes em exercício escolar ou concorrentes ao cargo, profissionais de assistência à educação,

e professores de contrato temporário com exercício de, no mínimo, dois bimestres (DF, 2012, art. 3, incisos I-VIII).

Tal definição de quem compõe a comunidade escolar pode ser vista como resultado das críticas e dificuldades observadas por pesquisadores do passado. Pois, como as normas federais, apesar de definirem a participação da comunidade (Brasil, 1996, art. 14), em sua abrangência, acabavam por abrir lacunas e incitar dúvidas (Hora, 1994; Oliveira, 2009).

Portanto, é essencial que, para a plena participação da comunidade no âmbito escolar, é preciso entender quem compõe a comunidade escolar para, posteriormente, elaborar como ela deve agir. Na lei de Gestão Democrática do Distrito Federal, essa ação comunitária é descrita em seu artigo 9º:

Art. 9º A Gestão Democrática será efetivada por intermédio dos seguintes mecanismos de participação, a ser regulamentados pelo Poder Executivo:

I – órgãos colegiados:

- a) Conferência Distrital de Educação;
- b) Fórum Distrital de Educação;
- c) Conselho de Educação do Distrito Federal;
- d) Assembleia Geral Escolar;
- e) Conselho Escolar;
- f) Conselho de Classe;
- g) grêmios estudantis;

II – direção da unidade escolar (DF, 2012, art. 9º).

Outra grande dificuldade, no início do processo de organização das responsabilidades educacionais, era acerca das autonomias de seus órgãos e componentes. Apesar de a própria LDBEN declarar certo grau de autonomia administrativa, pedagógica e financeira às unidades escolares públicas de educação básica em seu artigo 15 (Brasil, 1996), ainda era incerto de como essa autonomia dar-se-ia, acarretando em uma partição incongruente de orçamento público (Oliveira, 2009).

Dá a importância das normas estaduais e municipais, e, em nosso caso, distrital. De acordo com a lei nº 4.751/12, referindo-se apenas à autonomia administrativa e à financeira, as escolas são autônomas na formulação, aprovação e implementação de seus planos de gestão, além de poderem gerenciar seus recursos financeiros oriundos da descentralização orçamentária e reorganizarem seus calendários em caso de necessidade de reposição de aulas. No âmbito financeiro, tais instituições possuem:

Art. 6º A autonomia da gestão financeira das unidades escolares de ensino público do Distrito Federal será assegurada pela administração dos recursos pela respectiva unidade executora, nos termos de seu projeto político-pedagógico, do plano de gestão e da disponibilidade financeira nela alocada, conforme legislação vigente

Art. 7º Constituem recursos das unidades executoras das unidades escolares os repasses e descentralizações de recursos financeiros, as doações e

subvenções que lhes forem concedidas pela União, pelo Distrito Federal, por pessoas físicas e jurídicas, entidades públicas, associações de classe e entes comunitários e o produto arrecadado da exploração dos espaços físicos das unidades escolares por atividade comercial (DF, 2012, art. 6º-7º).

Tal autonomia permite que as unidades escolares públicas possam agir da maneira que mais aprouver para o bem-estar e funcionamento das suas unidades escolares, tornando o processo pedagógico mais eficaz e efetivo para sua população (Hora, 1994). Pois são àqueles que vivem a escola pública que, de fato, compreendem as suas necessidades e vicissitudes.

2.3.2 Projeto Político Pedagógico

Desde os primeiros passos para a democratização dos espaços públicos de ensino, especialistas já abordavam sobre a importância e a vitalidade dos projetos políticos pedagógicos. Por se tratar de um mecanismo de estruturação da ação pedagógica, não há como ser um documento geral e universal, pois o trabalho pedagógico é particular e singular. Não há como tornar genérico o processo de ensino-aprendizagem para toda uma nação social e cultural e economicamente diversificada (Paro, 1993; Lück, 2011).

É por meio do projeto político pedagógico (PPP) que se é possível abordar a realidade da escola com e para àqueles que a vivem. É um instrumento de auto avaliação, de acompanhamento, de princípios e norteador das ações futuras dentro da unidade escolar. Logo, o mais lógico é que tal documento seja feito por àqueles que compõem tal comunidade.

A LDBEN/1996 já define que, os profissionais de educação devem participar da composição do projeto político pedagógico de suas escolas (Brasil, 1996, art. 14, inciso I). No que confere à lei distrital aqui subjacente, as escolas elaborarão e implementarão seus PPP “em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal” (DF, 2012, art. 4º), levando em consideração a *identidade* da comunidade escolar:

A gestão democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola (Hora, 1994, p. 49).

Tal norma, apesar de instituir a consonância com aquilo que é comum à rede distrital e à nacional, leva em consideração que os fatores além do ambiente escolar, limitados ao território adjacente a esse espaço, o impactam e o moldam, transformando o ambiente escolar, mas por

ele sendo também transformado, tornando impossível que haja uma separação entre ambos. A realidade da comunidade é a realidade da escola, e vice-versa, e deve ser considerado na construção do PPP.

2.3.3 Conselhos

Com escala federal, temos o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1996, art. 9º, § 1º) de função normativa de supervisão permanente. Aos entes federados e aos estabelecimentos de ensino públicas cabem aos Conselho Escolar, ao Fórum Escolar e ao Conselho de Classe (estrito à escola), ainda de acordo com a LDBEN/1996:

§ 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias:

I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares;

II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola;

III – estudantes;

IV – pais ou responsáveis;

V – membros da comunidade local [...]

[...] § 2º O Fórum dos Conselhos Escolares é um colegiado de caráter deliberativo que tem como finalidades o fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com vistas a melhorar a qualidade da educação, norteado pelos seguintes princípios:

I – democratização da gestão;

II – democratização do acesso e permanência;

III – qualidade social da educação.

§ 3º O Fórum dos Conselhos Escolares será composto de

I – 2 (dois) representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino

II – 2 (dois) representantes de cada Conselho Escolar da circunscrição de atuação do Fórum dos Conselhos Escolares (Brasil, 1996, art. 14).

Aqui já fica claro o caráter participativo e democrático desses dispositivos, tendo como objetivo a ação da comunidade em uma plenitude para além de ouvir e aceitar demandas de outrem (Hora, 1994), tornando o processo educativo democrático e uma forma de exercício da cidadania (Oliveira, 2009). No que refere à lei distrital nº 4.751/12, ainda temos o Conselho Distrital de Educação, um “ órgão consultivo-normativo de deliberação coletiva e de assessoramento superior à SEEDF, com a atribuição de definir normas e diretrizes para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, bem como de orientar, fiscalizar e acompanhar o ensino das redes pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal” (DF, 2012, art. 14), ademais das suas assembleias e fóruns.

Porém, como o intuito dessa pesquisa é a amostragem da realidade em âmbito escolar, limitar-se-á a explicar as funções e organização dos Conselho Escolar e Conselho de Classe, órgãos ativos no chão das unidades escolares. No âmbito do Distrito Federal, o Conselho Escolar é um “órgão de natureza consultiva, fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e representativa da comunidade escolar, regulamentado pela SEEDF” (DF, 2012, art. 24). Ele é composto por no máximo vinte membros e tem como finalidades:

- I – elaborar seu regimento interno;
- II – analisar, modificar e aprovar o plano administrativo anual elaborado pela direção da unidade escolar sobre a programação e a aplicação dos recursos necessários à manutenção e à conservação da escola;
- III – garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da unidade escolar;
- IV – divulgar, periódica e sistematicamente, informações referentes ao uso dos recursos financeiros, à qualidade dos serviços prestados e aos resultados obtidos;
- V – atuar como instância recursal das decisões do Conselho de Classe, nos recursos interpostos por estudantes, pais ou representantes legalmente constituídos e por profissionais da educação;
- VI – estabelecer normas de funcionamento da Assembleia Geral e convocá-la nos termos desta Lei;
- VII – estruturar o calendário escolar, no que competir à unidade escolar, observada a legislação vigente;
- VIII – fiscalizar a gestão da unidade escolar;
- IX – promover, anualmente, a avaliação da unidade escolar nos aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos;
- X – analisar e avaliar projetos elaborados ou em execução por quaisquer dos segmentos que compõem a comunidade escolar;
- XI – intermediar conflitos de natureza administrativa ou pedagógica, esgotadas as possibilidades de solução pela equipe escolar;
- XII – propor mecanismos para a efetiva inclusão, no ensino regular, de alunos com deficiência;
- XIII – debater indicadores escolares de rendimento, evasão e repetência e propor estratégias que assegurem aprendizagem significativa para todos. (Brasília, DF, 2012, art. 24).

Seus integrantes deliberam por meio de voto direto, secreto e facultativo, podendo se candidatar os membros da comunidade escolar (DF, 2012, art. 26). O Conselho tem caráter administrativo, pedagógico e financeiro, funcionando não somente como uma devolutiva para a comunidade, mas como a própria comunidade, compondo a educação que se constrói dentro da escola. É a mudança abordada por Hora (1994) do “trabalhar para” para o “trabalhar com”.

Daí a importância da participação estruturada de todos os segmentos da comunidade escolar, porque a finalidade como gestão democrática é intenção de desenvolver o processo de aprendizagem concreto e efetivo, concordante à realidade do aluno, possibilitando-o adquirir e se apropriar do conhecimento historicamente acumulado de forma crítica.

2.3.4 Eleição

Por haver a participação da comunidade, requer uma regulamentação de como essa se dará. De acordo com a lei distrital nº 4.751/12, a eleição dos gestores escolares (sendo esses diretor e vice-diretor, supervisores e chefe de secretaria) deverá passar pelo processo eleitoral, feito pelo Conselho Eleitoral (DF, 2012, art. 46). Tal Conselho é composto por representantes de pais e responsáveis, da própria Secretaria de Educação do Distrito do Federal e das entidades representativas dos profissionais de magistério e assistência educacional.

As condições de inscrição das chapas vão além de, serem profissionais da educação com o mínimo de três anos de serviço, mas também de se inscreverem a unidade escolar no qual estão vinculados (salvo exceções prescritas na lei, como a abertura de uma nova unidade escolar, por exemplo) (D.F, 2012, art. 40), e tendo tempo de mandato de até quatro anos, sendo o vice-diretor principal candidato à substituição do diretor, caso necessidade.

As eleições se dão no mês de novembro e a ocupação do cargo ocorre no segundo dia do mês de fevereiro, salvo situações específicas como vacância antes período de eleição, podendo ocorrer a substituição do diretor por algum integrante da chapa na em mandato (DF, 2012, art. 42). Além disso, o exercício de tais gestores no parágrafo único da lei:

Parágrafo único. O Plano de Trabalho para a Gestão da Escola deve explicitar os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros prioritários para a gestão dos candidatos e destacar os objetivos e as metas para melhoria da qualidade da educação, bem como as estratégias para preservação do patrimônio público e para a participação da comunidade no cotidiano escolar, na gestão dos recursos financeiros e no acompanhamento e na avaliação das ações pedagógicas (DF, 2012, parágrafo único).

Podemos relacionar tais trâmites da lei com as explicações de Paro (2000, pg. 18), acerca do conceito mais pleno de administração: “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Cabe à gestão essa utilização racional, portanto, seu trabalho deve ser de caráter estruturado, pautado por um planejamento que busque concretizar tal racionalização. Racionalização, como o próprio Paro (1993) diz, pensada por àqueles que o trabalho em questão convém, no caso da escola pública, sua comunidade escolar.

Aqui se mostra o papel crucial da eleição. A administração, como já explanado anteriormente nesse trabalho, deve ser exercida por àqueles que a pensam, a necessitam, a executam e a avaliam. A escola é um espaço democrático e de exercício da cidadania, logo a sua administração deve possuir a mesma personalidade. E em uma sociedade democrática federativa, um dos instrumentos de cidadania é o voto. Trazê-lo para dentro do âmbito escolar

é trazer o exercício de cidadania. É concatenar a realidade escolar com a sua própria realidade sociocultural (Oliveira, 2009).

2.4 Conclusão

Findo o capítulo de aporte legal compreendendo a gestão democrática como a administração, – concebida como a utilização racional de todos os tipos de recursos da escola –, pautada pela participação de todos os seus integrantes em uma execução de cidadania. A gestão não se dá somente por um corpo pensante, mas um corpo pensante que atua, vive, influencia e é influenciado pela ação do seu trabalho, em nosso caso, o ensino fundamental público do Distrito Federal.

Ela abarca questões burocráticas, mas também pedagógicas, financeiras, culturais e sociais da escola, sendo executada pelos seus pares, professores, coordenadores, diretores e vices-diretores, ademais à assistência social, profissionais técnicos, estudantes, pais e responsáveis, e a comunidade da escola. Todos sendo dotados de papéis e funções específicas, frutos de um pensamento estruturante e racional, para o melhor desempenho do processo pedagógico que elabore, juntamente com o discente, o seu papel de cidadão e rumo ao convívio social de forma consciente, racional e ética, segundo parâmetros estabelecidos pela sociedade como consenso social, de forma democrática.

Concepção de gestão que não se originou do nada, mas é fruto de constantes transformações e conquistas de profissionais da educação, pesquisadores, pais, responsáveis e comunidades ao redor do País que, após anos de movimentação e reivindicações, conseguiram transformar, através de legislações, órgãos e dispositivos, as escolas públicas em espaços democráticos de ensino. Democracia que exige responsabilidade, compromisso, pensamento racionalizado e atuação coletiva.

E embasada nesses princípios que esta pesquisa tem como objetivo investigar e analisar as consequências, sequelas, conquistas e transformações dos processos administrativos e pedagógicos de tal gestão durante e pós período pandêmico de 2020 no subsistema de Ensino Fundamental Público do Distrito Federal. Análise sempre pautada no respeito, no método científico e no máximo de imparcialidade possível, valorizando o trabalho e a dedicação dos atores educacionais que aqui aparecerem como integrantes da pesquisa.

Capítulo 3: A pesquisa de campo

3.1 Introdução

Neste capítulo serão apresentados os dados quanti-qualitativos coletados nos 13 Centros de Ensino Fundamental, cujas gestões foram entrevistadas e na própria Secretaria de Educação nos cinco meses de pesquisa em campo. Inicialmente, os dados quantitativos seriam recolhidos somente nas unidades de ensino, todavia, por dificuldade de comunicação e até mesmo a ausência desses documentos em alguns dos estabelecimentos de ensino, um pedido formal foi enviado para a Ouvidoria da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que, em um prazo de 10 dias, retornou-me com um arquivo digital do memorando dos censos dos últimos quatro anos de todos os seus Centros de Ensino Fundamental.

A partir de tal documento, foram produzidos quadros que aqui se apresentam com os dados de: matrícula, aprovação sem repetência, aprovação com repetência, reprovação e abandono dos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022. Quando questionei a ausência dos dados de 2023, tanto as escolas quanto a própria Secretaria me informaram que tais resultados só seriam contabilizados no final do mês de março do ano de 2024. Devido ao tempo limitado para tal pesquisa, foi preferido abrir mão dos dados quantitativos do ano de 2023 e focalizar nos dados em mãos.

Além de tal síntese, este capítulo possui como intuito narrar a experiência da pesquisa de campo e das entrevistas às 13 unidades escolares, além de apresentar brevemente as 13 Regiões Administrativas visitadas, tornando a leitura e meu contato com a escola mais tridimensional para os leitores, conceitualizando os depoimentos com a realidade de suas cidades e possibilitando uma compreensão mais ampla de suas vivências. Vale ressaltar que, das 13 Regiões visitadas, apenas duas não são periféricas, o que nos dá uma porcentagem de 84% de cidades com uma população de menor poder aquisitivo e aponta a realidade socioeconômica da maioria dos cidadãos do Distrito Federal. As sínteses estão organizadas na ordem em que as entrevistas foram realizadas, ou seja, cronologicamente, para melhor compreensão do trajeto da pesquisa de campo.

Quadro 5 – Escolas públicas pesquisadas: 2023

CEF	Região Administrativa	Data
CEF Alfa	Riacho Fundo II	09/10/2023
CEF Beta	Recanto das Emas	10/10/2023
CEF Gama	Plano Piloto	11/10/2023
CEF Delta	Ceilândia	14/11/2023
CEF Épsilon	São Sebastião	16/11/2023
CEF Zeta	Paranoá	21/11/2023
CEF Eta	Santa Maria	22/11/2023
CEF Teta	Gama	24/11/2023
CEF Iota	Brazlândia	27/11/2023
CEF Capa	Guará II	28/11/2023
CEF Lambda	Planaltina	04/12/2023
CEF Ômicron	Sobradinho II	04/12/2023
CEF Sigma	Samambaia	08/12/2023
TOTAL	13 escolas	

Fonte: elaboração própria.

3.2 Gestão durante e pós a pandemia

3.2.1 CEF Alfa do Riacho Fundo II, 9 de outubro de 2023

Quadro 6 – Dados quantitativos CEF Alfa Riacho Fundo II

CEF Alfa Riacho Fundo II					
Ano	2019	2020	2021	2022	Total
Matrícula	1696	1833	1779	1795	7103
Aprovação sem repetência	1416	1819	1757	1669	6661
Aprovação com repetência	92	0	0	0	92
Reprovação	118	14	0	85	217
Abandono	70	0	22	41	133

Fonte: memorando nº 218/2024, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O Riacho Fundo II é a XXI Região Administrativa do Distrito Federal. Nasceu da luta de famílias pelo seu direito à casa própria, acampando no território que hoje compõe a cidade desde 1995. Pessoas que foram retiradas daquelas terras e que voltaram insistentemente, fazendo com que a cidade finalmente fosse reconhecida e tornada independente em 2001. Desde então, teve um crescimento populacional de 12,2%, com 100 mil habitantes, constituída por quatro quadras além dos conglomerados Agrouurbanos I e II, e a Granja Modelo, a cidade ainda cresce incentivada pelos programas habitacionais do Governo Federal (ARRFII, <https://www.riachofundoii.df.gov.br>, acesso em 22/03/2024).

E foi no dia 9 de outubro de 2023 que fiz a minha primeira visita às escolas, começando pelo CEF Alfa do Riacho Fundo II, no período da manhã. Esta foi a única entrevista que tive a disponibilidade de um carro para me locomover. Apresentei-me à escola às nove da manhã e, por se tratar de um estabelecimento de ensino cívico-militar, fui atendida por um policial da Polícia Militar do Distrito Federal. Ao explicar do que se tratava a minha visita, o oficial me direcionou para dentro da escola e pediu para que eu esperasse no pátio de entrada.

A espera durou por volta de meia hora, o que me deu tempo para observar o prédio e os membros da comunidade em circulação na escola. A escola é composta por um grande prédio com dois andares, além de quadra coberta, porém não tive a oportunidade de andar livremente para vê-la em sua totalidade, somente a entrada da coordenação que estava decorada com os cartazes da chapa concorrendo ao processo eleitoral. Vi também, além da presença de policiais, bombeiros atuando na unidade. Os portões da escola são todos fechados, não podendo visualizar nada do lado de fora e a portaria fica por cargo dos oficiais.

Logo um pouco depois da chegada de uma remessa para cantina, a diretora chegou ao estabelecimento de ensino, cumprimentou-me, porém, deu preferência para atender ao pai que também a aguardava e pediu que eu esperasse. Depois de mais cinco minutos, fui levada para a sala da direção. A diretora foi novamente requisitada pelo corpo técnico da escola, por isso fui recebida primeiramente pela coordenadora pedagógica. Depois de explicar o teor da minha pesquisa, ela relatou que era seu primeiro ano atuando externamente e não em sala, o que estava sendo uma tarefa desafiadora, porém, instigando uma nova faceta da sua profissão. Também fiz comentários sobre a minha experiência de estágio na gestão e do período em que trabalhei como professora de inglês, fazendo com que ela compartilhasse sua época de sala de aula.

Enfim, cerca de alguns minutos depois, pude sentar-me com a diretora e dar início à entrevista. Apesar da receptividade e da disposição em atender-me, talvez pela grande quantidade de demandas que apareciam ao longo da nossa conversa, a entrevista fluiu mais como respostas a um questionário do que uma entrevista em si. Ela concordou em ser gravada, contudo, tomou a liberdade de pegar o roteiro de entrevista das minhas mãos e responder as perguntas como se fosse uma prova.

Inexperiente nessas situações, permitir que ela continuasse, enquanto eu fazia anotações em meu caderno de campo, todavia, desconfortável com a situação. Mas, não queria deixar que minhas emoções tirasse a minha concentração do que era de fato importante, o depoimento aberto e confortável dela. Suas respostas não foram muito profundas, e não possuíam o teor de um relato. Contudo, ela expôs sobre seus anos de experiência, sendo 34 na Secretaria de Educação, e desses 34, 25 em cargos de gestão. A gestora também diz sentir-se preparada, pois

além da formação continuada que possui, o fato de ter sido eleita como gestora não somente no CEF Alfa do Riacho Fundo II, mas em uma unidade de Ceilândia, antigo local de trabalho, a faz ter confiança do seu trabalho diante da comunidade.

Seu conceito de gestão baseia-se na participação eleitoral da comunidade escolar, não explanando sobre o compartilhamento de responsabilidades e de tomada de decisões, por exemplo. Ela sublinha que, como gestores, os seus compromissos são todos voltados para o pedagógico, para o pleno desenvolvimento do aluno, e eles vão da administração de recursos à organização do trabalho pedagógico. Entendimento que concatena com o conceito defendido por lei e maior explanado no capítulo 2 deste trabalho, e que nos demonstra uma bagagem de conhecimento importante, que uma formação continuada possibilita a um profissional da educação.

Ao falarmos dos tempos de pandemia e dos anos que se seguiram, seu discurso foi conciso, onde ela perpassa superficialmente sobre as perdas pedagógicas dos alunos, das habilidades dos docentes, e a não mais utilização de recursos presenciais na escola. Poderia se fazer conjecturas sobre que habilidades, quais perdas, que utilização a diretora comenta, porém essas seriam apenas especulações e não interpretações dos fatos.

Seu relato não abordou sobre as questões de abandono, recuperação, apenas citando sobre os projetos pedagógicos que foram desenvolvidos nos dois anos pós-pandemia, o que impossibilita a análise dos números quantitativos da tabela. Contudo, é evidente que o ano de 2022 mostrou o maior desafio, com 85 reprovações e 41 abandonos. Números, que talvez não pareçam tão altos comparados ao número de matrícula, mas que se destacam em comparação às escolas de outras Regiões Administrativas.

Todavia, a gestora explanou sobre os sentimentos compartilhados pela comunidade escolar, relatando o medo muito frequente de todos, principalmente com a volta das aulas presenciais. Utilizando-se da expressão “pós-guerra”, tendo que acolher tantos os professores quanto os alunos ao retornar em 2021: “Eles (os alunos) tinham uma necessidade grande de tocar, de sentir” (CEF Alfa, R.F. II, 9/10/23). Sua fala também abordou a dificuldade e a ansiedade dos professores e dos alunos, além do temor sobre a higienização da cozinha e seus aparelhos, para evitar que houvesse maiores contaminações.

Em relação ao comportamento dos discentes, um fenômeno que saltou aos seus olhos foi uma espécie de crise de ansiedade inventada. Com o aumento de crianças sofrendo com essa doença, a escola buscou parcerias, – tendo até hoje uma comunicação direta com a Unidade Básica de Saúde da região, ademais com algumas clínicas de faculdades parceiras da unidade –, visando o tratamento dos estudantes. Contudo, após diagnóstico médico, descobriu-se que

muitas das crises de ansiedade eram na verdade comportamental, uma imitação das atitudes dos colegas que, de fato, padeciam do transtorno. Tal descoberta, além da cooperação dos responsáveis, facilitou a ação da escola, que pode, com maior segurança, orientar seus alunos.

Acerca dos processos pedagógicos, a diretora comentou da ineficácia de certos instrumentos. Um deles foi a transmissão de aulas através dos canais de televisão, a TV Justiça e a TV Câmara. A diretora comenta que, por mais que tais ferramentas estivessem em funcionamento, de nada valeram para os moradores do Riacho Fundo II, território onde tais canais não atingem. Ela explica então que o recurso disponível da unidade escolar foram os materiais impressos, o que nos leva a crer que a maioria dos estudantes não possuíam redes de telefonia de banda larga o suficiente para acessar o ensino remoto.

As relações interpessoais também não foram grande tema do seu depoimento, comentando apenas que o relacionamento entre os profissionais sempre foi “excelente” (CEF Alfa, R.F. II, 9/10/23), sendo um grupo de profissionais que não mudou nos anos de 2020 a 2023, e: “as pessoas que vêm, elas vão com o tempo, vão chegando [...] vão se adaptando.” (CEF Alfa, R.F. II, 9/10/23), o que nos leva a questionamentos. O que seria tal adaptação? É por meio de conflitos, debates ou apenas uma acomodação com como as coisas são feitas?

Ao chegarmos nas questões que poderiam ser objeto de estudo para beneficiar as escolas do Distrito Federal, a diretora defendeu que não se necessita de estudo, mas de estrutura. Um dos seus argumentos foram as questões do ensino remoto e a ineficácia dos canais de televisão para a sua região.

O encontro foi breve e conciso, não abrindo espaço para maiores elaborações devido ao curto espaço de tempo que a diretora tinha disponível. Todavia, a docente afirmou que a escola sempre estaria de portas abertas para qualquer necessidade minha, ou para projetos futuros. Agradei pela disponibilidade e fui à procura da parada de ônibus mais próxima. Mais tarde, em fevereiro de 2024, quando voltei à unidade em busca dos dados quantitativos, descobri que a equipe gestora anterior havia sido substituída por profissões oriundos da Regional de Ensino, o que acredito significar a derrota da chapa anterior no processo eleitoral de novembro de 2023.

3.2.2 CEF Beta do Recanto das Emas, 10 de outubro de 2023

A RA XV, Recanto das Emas, nasceu em 1993 através do programa de assentamento do Governo do Distrito Federal na busca de extinguir as invasões localizadas no Plano Piloto. Atualmente, possui 59 quadras, começando a contagem na unidade da centena 100, e seu nome se originou em homenagem a um sítio arqueológico conhecido como "Recanto", juntamente

com o nome do arbusto "canela-de-ema". Moradores dizem que a região também possuía bastantes animais de mesmo nome, porém, com o aumento populacional, esses animais foram desaparecendo, sendo até mesmo alguns doados para o Parque Zoológico de Brasília, buscando a preservação da espécie. A Região Administrativa possui seu próprio Parque Ecológico, Vivencial, com cachoeiras, poços, paredões e nascentes de água. (ARRE, <https://www.recanto.df.gov.br>, acesso 25/03/2024)

No dia 10 de outubro, às 15 horas da tarde, fui ao CEF Beta do Recanto das Emas, na quadra de mesmo número, a pé, devido à proximidade da minha casa. Preferi tal horário por ser distante do momento de almoço, mas também não tão perto da hora de saída dos estudantes. Ao chegar em frente ao prédio, uma sensação de estranheza me sobreveio. Por um muito tempo o edifício, que agora é a escola, foi uma escola privada por onde eu passava para ir para a escola e depois, um prédio vazio que os moradores tinham pena do desuso. Agora, estava recém pintado, com placa reluzente e movimento, trazendo uma atmosfera diferente, agradável, para aquela região.

Fui recepcionada pelo guarda da unidade e, logo em seguida, levada para a sala de direção, sendo possível ver muito pouco do prédio, somente a aparência de tinta nova. Ao bater na porta da direção, fui recebida tanto pelo diretor quanto pelo vice-diretor que, ao ouvirem minha apresentação, dispuseram-se a participar da entrevista no mesmo dia. A entrevista se deu concomitantemente, ambos sendo entrevistados ao mesmo tempo. As crianças estavam em seu horário de intervalo, então houve diversas interrupções devido às necessidades que apareciam.

Tanto o diretor quanto o vice-diretor possuíam experiência em gestão, ao nível micro (escola) quanto ao nível meso (regional) e também ao nível macro (Secretaria) e apontaram as diferentes realidades, percalços e desafios de cada realidade. Como o estabelecimento de ensino possui apenas dez meses de idade, tudo que ocorre dentro daquele espaço é muito recente. Por se tratar de um edifício antigo, que já havia sido utilizado por uma escola privada, a escola tem renovado as tintas da parede, tentado conseguir ar condicionado para as salas, consertar as portas e fechaduras (porém, também não tive a oportunidade de andar pelo prédio). A escola é constituída por um único edifício de dois andares, com quadra poliesportiva e teatro coberto. O vice-diretor também apontou que esse Centro de Ensino Fundamental foi implementado para atender as crianças de Água Quente³ e Sol Nascente.

³ A Região Administrativa de Água Quente surgiu em de 1990, devido ao crescimento dos núcleos rurais naquela época. Localizada próximo a Santo Antônio do Descoberto (GO), possui uma população de 30 mil habitantes. Fonte: Administração Regional de Água Quente, <https://aguaquente.df.gov.br/informacoes>

Por ter isso aberta apenas no ano de 2023, não foi possível coletar dados quantitativos ao longo do prazo escolhido para pesquisa, nem os dados do ano em questão, pois o pedido à escola nunca foi atendido. Portanto, a análise das problemáticas dessa pesquisa nesta unidade escolar baseia-se somente no depoimento verbal do diretor e vice-diretor.⁴

Ao falarmos de suas carreiras, ambos os gestores, o diretor com 25 anos de serviço e o vice com nove, tiveram experiências em gestão de maior instância, o primeiro na própria Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, enquanto o outro foi coordenador do serviço de apoio em um Conselho Regional de Ensino, totalizando cada 14 e quatro anos na função, respectivamente. Eles foram designados no ano de 2022 para constituírem a equipe gestora da mais recente escola aberta do Distrito Federal, o CEF Beta do Recanto das Emas. Apesar de se conhecerem há apenas um ano, os gestores demonstraram estarem em grande sintonia e confiarem plenamente um no outro.

Em relação ao conceito de gestão, os dois abordaram a questão da participação de todos da comunidade escolar em seus respectivos setores, cabendo aos gestores serem àqueles que abrem o caminho para tal. Falaram da importância do protagonismo estudantil e como ele favorece a comunicação e a plena cooperação da comunidade nas demandas da escola: “É botar esse estudante dentro do centro do poder, que que é o centro do poder? É a sala dos professores e direção! [...] Se você cria um grêmio estudantil e coloca esse estudante para ser é... protagonista na escola [...] isso reverbera” (CEF Beta, R.E., 10/10/23).

Ambos expressaram o amor que sentem ao fazer o que fazem, apesar das dificuldades e desafios ao longo do caminho. Contemplados em sua função, eles falaram das possibilidades que surgem ao ser um gestor e a visão sobre o processo pedagógico diferenciada que o cargo proporciona: “às vezes, o professor dentro de sala, acha que não consegue ver os resultados [...] e o legal da gestão é que a gente pode ver o processo acontecer. E a gente consegue ver resultados” (CEF Beta, R.E., 10/10/23). Ao perguntar se eles se sentiam preparados quando começaram, tanto o diretor quanto o vice responderam que não, “nunca se está”, mesmo com as capacitações, eles revelam que a realidade nos ensina novamente a como desenvolver o trabalho de gestão.

Adentramos no assunto do período pandêmico e, por mais que os profissionais não tivessem relatos de experiências dentro da unidade, ambos estavam trabalhando em setores de

⁴ A ausência de dados referentes aos resultados finais do Centro de Ensino Fundamental 103 do Recanto das Emas se dá devido à recente abertura da escola. Por ter sido inaugurada em 2023, nem o estabelecimento, nem a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal possuíam tais informações no período em que a pesquisa foi realizada.

gestão, o diretor lidando com os desafios dentro da SEEDF, enquanto o vice produzia um trabalho no Conselho Regional de Ensino. O diretor comentou do pavor que foram os meses pandêmicos, e como a Secretaria de Educação tentou buscar referências em outros países sobre como agir diante daquela situação. Ele também falou das questões políticas e levantou sua opinião sobre as decisões feitas pelo Poder Executivo Distrital da época: “uma coisa é deixar bem clara! As decisões políticas, elas atrapalharam muito as decisões técnicas” (CEF Beta, R.E., DF, 10/10/23). Com o aumento das *fake news*, o isolamento social e o medo das pessoas, o vice-diretor comentou sobre o negacionismo e a desconfiança por parte da população, o que prejudicou o trabalho nas escolas.

O gestor desabafou sobre os ataques ao papel do professor em sala de aula e como eles pareceram ter aumentado após 2020. Ele diz sobre a descrença das pessoas em relação à intencionalidade, à capacidade profissional e à necessidade do professor: “parecia que a gente tinha que defender a nossa existência” (CEF Beta, R.E., 10/10/23). Além das questões sociais, havia o medo físico de estar no trabalho. O diretor explicou que a gestão central voltou a trabalhar presencialmente em agosto de 2020, e que foi uma experiência terrível trabalhar não vacinado, tendo medo das antigas trivialidades do cotidiano, como pegar elevador, por exemplo. Ao mesmo tempo que o vice-diretor, trabalhando na área de serviço de apoio à aprendizagem, pasta responsável por gerir o trabalho de assistentes pedagógicos, psicólogos e demais profissionais, também relatou vivências desagradáveis. Usando da expressão “apagar incêndio”, o gestor lamentou sobre o trabalho feito naquele momento, sublinhando a falta de estrutura instrumental que dificultou a ação dos gestores. Ele falou como a pandemia exigiu uma maior assertividade de planejamento, desde o plano de aula ao planejamento de escriturações e documentos, e como as escolas não conseguiram atender: “infelizmente esse cenário de pandemia mostrou que, em muitos cenários, em muitas escolas [...] O estudante, ele tinha aulas no automático e a pandemia não permitiu que você trabalhasse no automático” (CEF Beta, R.E., 10/10/23).

Ainda sobre o período pandêmico, no final de 2020 para início de 2021, o diretor teve a oportunidade de ser vice-diretor em outra unidade de ensino. Ele assumiu que, apesar dos desafios nas altas instâncias, o cenário dentro das escolas era muito mais complicado. A produção e a organização de material impresso, a dificuldade dos professores em utilizar as novas ferramentas, a incapacidade de alcançar os estudantes carentes, além do medo e do luto causados pelas mortes por Covid 19, afetaram em maior magnitude.

Em relação ao período remoto, o vice-diretor, especializado em ensino a distância, critica o modelo realizado: “não existia uma preocupação com a construção de uma lógica que

pudesse é, que pudesse deixar como herança esse formato para ser explicado em determinadas situações” (CEF Beta, R.E., 10/10/23). Ele falou como o fator surpresa da pandemia fez com o que o ensino remoto fosse mais resultado de uma ação improvisada, diante do problema, do que um método desenvolvido para agregar à educação pública: “não ficou um repositório [...] de material, o espaço de sala virtual. Por questões burocráticas que fogem da minha alçada, da sua [...] Não existe memória” (CEF Beta, R.E., 10/10/23).

Um ponto positivo apontado pelos profissionais, foi a possibilidade de reformas e reestruturação que algumas escolas puderam realizar devido à ausência de pessoal dentro dos espaços físicos das unidades e a otimização de certos trâmites legais por meio das plataformas virtuais, como a comunicação entre as escolas e Secretaria via o Sistema Eletrônico de Informações (SEI).

Ao abordamos a volta ao presencial, no caso do CEF Beta do Recanto das Emas, o seu início, os gestores abordam as dificuldades de começar uma escola do zero, ademais as peculiaridades do momento. Como a escola é muito recente, ela ainda sofre com alguns desafios de estrutura, como maçanetas caindo, pintura desbotando e falta de alguns utensílios. O vice-diretor relatou que o primeiro fogão da unidade escolar na verdade pertencia ao diretor que o trouxe em sua camionete e o mesmo já foi encontrado pendurado em escadas, parafusando as portas da escola. A constante necessidade do aval de ambos também transforma a carga de trabalho muito pesada. Eles narram como a escola ainda se encontra muito dependente de suas presenças, não conseguindo caminhar sozinha nas tomadas de decisões do cotidiano: “se a escola fosse um bebê, estaria começando a engatinhar agora” (CEF Beta, R.E., 10/10/23). Além disso, os recursos pedagógicos são poucos, porém, os profissionais dizem ter utilizado disso para criar um canal de comunicação com os docentes.

Como a escola é recém-inaugurada, todos os profissionais são novos na unidade, o que acabou por instigar um comportamento distante por parte dos professores que já estavam presentes mediante à situação do fim do isolamento. Com a constante carência de cópias de atividades, materiais de pintura e impressão de atividades, o diretor e vice-diretor contaram que usam desses momentos para tentar conhecer mais seus professores, entenderem seus desejos e exigências, além de criar um sentimento de pertencimento por parte dos profissionais. Uma atitude do diretor louvada pelo seu companheiro de trabalho, durante a entrevista, foi a criação do *slogan* “melhor escola do mundo”, encontrado em todos os comunicados, avisos e informativos da unidade escolar. O vice-diretor explanou a qualidade de se relacionar do diretor e como ele se empenha em criar uma imagem positiva da escola por parte de sua comunidade, desde priorizando o cuidado do ambiente físico por todos, tanto os estudantes quanto o corpo

docente e coordenação, ao zelo pelo trabalho pedagógico, aos profissionais terceirizados, à produção de eventos como saraus e jogos esportivos. O diretor comentou que a falta de recursos não pode ser um empecilho para o melhor desenvolvimento pedagógico possível, pois: “se você crer que está na melhor escola do mundo, um dia ela vai ser a melhor escola do mundo” (CEF Beta, R.E., 10/10/23).

O depoimento dos profissionais não destacou qualquer problemática específica com os estudantes que não fosse alta defasagem de aprendizado, o que os levou a elaborar projetos de reforço e revisão de conteúdos. Tarefa que não foi fácil, pois de acordo com o vice-diretor, a escola por um tempo não possuía coordenador pedagógico.

Um tópico de destaque foi a relação com a comunidade. O diretor explicou que, apesar da distância e das dificuldades financeiras, os pais e responsáveis são bastante participativos, contudo, suas preocupações não parecem concatenar com as da escola. Mas preocupados com as questões financeiras do que com o pedagógico, o gestor diz que isso leva à terceirização do pedagógico, tornando essa interação em mais uma situação de “você explica e eu assino embaixo” (CEF Beta, R.E., 10/10/23). Entretanto, o gestor não acredita que esse distanciamento seja um fruto do período pandêmico, mas histórico da comunidade e do próprio povo brasileiro: “a gestão democrática é muito nova [...] As pessoas ainda estão se apropriando dela” (CEF Beta, R.E., 10/10/23).

Ao final da entrevista, ao perguntar sobre o que poderia ser estudado para beneficiar as escolas e suas gestões, o vice-diretor voltou na questão do desenvolvimento de recursos técnicos e humanos. Ele ressalta a necessidade da valorização do espaço escolar público e como ações com a intencionalidade de otimizar esse espaço como uma logística de materiais didáticos diferenciados “e que isso não fosse uma ecumênica de professor com gestão para fazer vaquinha pra comprar” (CEF Beta, R.E., 10/10/23), recursos da rede mundial de computadores e criação de métodos *online* que possibilitassem o ensino híbrido de qualidade, além de uma comunicação mais íntima entre as escolas e os âmbitos acadêmicos seriam ações que poderiam agregar às escolas públicas do Distrito Federal.

Apesar de sido uma das visitas mais extensas por possuir o depoimento de ambos os gestores, foi uma das mais amigáveis, como se conversasse com colegas de longo prazo. Ambos falaram muito abertamente e também fizeram questões sobre o que me motivou a pesquisar tal tema e planos para o futuro. Também afirmaram estar de portas abertas para possíveis outros projetos.

3.2.3 CEF Gama de Brasília – Plano Piloto, 11 de outubro de 2023

Quadro 7 – Dados quantitativos CEF Gama de Brasília

CEF Gama Plano Piloto					
Ano	2019	2020	2021	2022	Total
Matrícula	399	381	390	374	1544
Aprovação sem repetência	370	375	375	354	1474
Aprovação com repetência	5	0	3	4	12
Reprovação	19	6	12	12	49
Abandono	5	0	0	4	9

Fonte: memorando nº 218/2024, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O Plano Piloto, Região Administrativa I, Brasília, é composto por duas Asas, Sul e Norte; Setor Militar Urbano; Setor de Clubes; Setor de Garagens e Oficinas; além do Noroeste Eixo Monumental, Esplanada dos Ministérios; Setor de Embaixadas Sul e Norte; Vila Planalto; Parque Nacional de Brasília; Vila Telebrasilândia e Setor de áreas isoladas Norte. É sede dos três poderes da República, tem uma área de 437.20 quilômetros quadrados, é também reconhecida como Patrimônio Cultural da Humanidade pela Organização das Nações Unidas (ARPP, <https://www.planopiloto.df.gov.br>, acesso em 23/03/2024).

Minha primeira tentativa de contato com o CEF Gama de Brasília foi no dia 11 de outubro de 2023, porém, o guarda da escola me alertou que, por conta do feriado, no dia seguinte, e as atividades que ocorriam na escola, a diretora estaria indisponível para me receber e que seria melhor eu voltar outro dia. Tentei novamente no dia 18 de outubro e cheguei a ser atendida pela diretora, porém, essa me pediu para voltar na segunda, dia 23 de outubro, pois assim ela poderia me ouvir. A gestora não parecia muito inclinada a participar e os constantes pedidos de retorno também foram difíceis de manejar em razão dos transportes públicos que seriam necessários. Contudo, lembrei-me dos textos de Yin (2016) sobre os percalços das entrevistas: “você não terá o luxo de definir suas condições de trabalho, como ao marcar os horários que lhe sejam mais convenientes para aplicar uma série de questionários em um levantamento ou para ‘submeter sujeitos’ a um experimento laboratorial” (Yin, 2016, p. 128). Por isso, busquei me manter sempre cortês, pois eu era a maior interessada, não a unidade escolar.

Assim, na segunda-feira do dia 23 do mesmo mês, adentrei na escola por volta das 15h horas e fui guiada para a sala da diretora. Em comparação com as escolas anteriores, esse CEF é constituído por três edifícios menores, de apenas um andar, seguindo o padrão arquitetônico do Plano Piloto. A diretora não quis ter sua voz gravada e se mostrou bem receosa com o

conteúdo da entrevista, acreditando se tratar de um questionário. Ela também requisitou que as questões fossem lidas previamente por ela e até perguntou se ela não poderia apenas escrever as respostas, como se faz em questionário. Após explicar a razão da minha escolha por uma entrevista, a diretora relutantemente concordou, respondendo as primeiras perguntas de uma forma mais formal e menos pessoal. Contudo, ao decorrer da nossa interação, a docente se abriu mais sobre a realidade do seu trabalho e se mostrou mais aberta com as outras etapas do processo da pesquisa. Houve algumas interrupções ao longo da conversa em relação às demandas de fim de ano da escola, o que já era esperado ao trabalhar com gestores.

Apesar da ausência de documentação em áudio, o depoimento da gestora foi rico em detalhes. Com vinte anos de serviço à Secretaria de Educação, sendo 12 na gestão, a antiga professora de ciências demonstra um conhecimento amplo do conceito de gestão democrática. Entende como a participação ativa da comunidade escolar em seus setores, como os alunos em seus grêmios, os professores no pedagógico e toda a comunidade na produção do Projeto Político Pedagógico. Ela também diz se sentir preparada, pois também é formada no curso de Direito, o que lhe garantiu conhecimento jurídico e administrativo amplo, além de se considerar habilidosa no contato com o público. Ainda assim, diz que não foi uma função inicialmente desejada, mas apreciada ao longo dos anos devido às relações interpessoais do trabalho.

Iniciando seu relato sobre o ano pandêmico de 2020, a diretora disse que foi um momento estranho, de uma extensão inesperada. A escola também começou a utilizar meios virtuais para transmissão de atividades antes do estabelecimento do ensino remoto, por meio do aplicativo de conversas *WhatsApp*, para depois seguir com as plataformas do *Meet* e do *Google Sala de Aula*. Sobre o ensino híbrido suas palavras são: “foi um horror” (CEF Gama, Brasília, 23/10/23), preocupada com o que a perda da rotina escolar tinha provocado nos alunos, a diretora se viu diante uma escola conflituosa, com estudantes incapazes de viverem coletivamente. Utilizando-se da expressão “vivíamos em nossos mundos” (CEF Gama, Brasília, 23/10/23), a diretora explica o sentimento de egoísmo e de individualismo que as crianças apresentaram após tanto tempo de isolamento social, o que as tornaram inábeis a agir como cidadãos.

Além do extremo desgaste psicológico e emocional da gestão, por nunca terem parado de atuar na escola, a gestora expôs o comportamento infantilizado dos adolescentes, não condizente com suas idades, ademais à sensibilidade emocional profunda de todos da comunidade escolar. Em um estado de sobrevivência constante, tanto dos profissionais quanto dos discentes mostraram dificuldade de assumir responsabilidades, culpabilizando outros ou outras coisas pelos eventos que aconteciam. Adultos e crianças também demonstraram estar

lidando com crises de ansiedade e problemas familiares. A diretora explicou que houve diversos casos de divórcio entre os pais dos estudantes, o que pode ter afetado o desenvolvimento psicopedagógico e emocional das crianças. A gestora também supôs que uma das causas para tanta perda pedagógica tenha sido a má utilização dos aparelhos eletrônicos e as redes sociais virtuais pelos discentes. O que pode explicar, além do grande número de reprovações por abandono que ocorreram nos anos anteriores, o crescimento regular de reprovações nos anos de 2020 (6 alunos), 2021 (12 alunos) e 2022 (12 alunos) apresentados no quadro 7.

Em relação ao administrativo, a gestora informou não ter sofrido grandes impactos, sendo o principal a otimização de certos processos por conta da utilização de documentação virtual. O maior efeito recaiu sobre o pedagógico, gerando sequelas até o momento em que a entrevista foi realizada, o que levou a escola a focar em projetos de intervenção e recomposições de objetivos de estudo.

Ao comentar sobre o pessoal docente, a diretora explicou ter ocorrido remanejamentos não relacionados ao período pandêmico. Todavia, ao citar um exemplo, ela comenta sobre uma professora que apresentou dificuldades com o ensino remoto e instabilidade diante os casos de Covid 19, e foi remanejada de sala de aula. Acerca dos dias atuais, a diretora afirmou que a dificuldade do cumprimento da rotina escolar e os problemas psicológicos dos estudantes repercutem. Tanto que a equipe gestora requisitou urgentemente a presença de um profissional da área para a Regional de Ensino e, até o momento em que a entrevista era realizada, não foram atendidos.

A diretora disse ter-se sentido “apagando incêndios”, sem de fato ter solucionado os problemas. Para ela, a pandemia relativizou tudo e criou o isolamento do ser tanto nos estudantes quanto em toda a comunidade escolar. Ela também sublinhou a necessidade de um acompanhamento psicológico por parte dos estudantes. Ao relatar as dinâmicas adotadas pela escola para lidar com os conflitos emocionais, ela afirmou que, os cinquenta casos emocionais mais graves do estabelecimento de ensino se amenizaram com o uso de rodas de conversa, palestras com psicólogos e escuta individualizada realizados na unidade escolar. A gestora pontua que a maioria desses casos eram de crianças de Regiões Administrativas mais periféricas, o que pode estar relacionado com a ausência mais frequente dos pais em casa, devido à necessidade de turnos de trabalho mais longos para subsistência.

Por ter lidado com casos de automutilação, famílias com problemas financeiros, crises de ansiedade e depressão, tanto dos professores quanto dos alunos, a diretora acredita que o principal foco de estudo deve ser a fomentação desse amparo psicológico nas escolas. Ela também pontuou que, por parte da Secretaria, poderia ser disponibilizado oficinas de formação

para os profissionais da educação, voltados para o resgate do convívio em sociedade e na atuação com crianças com diagnósticos de doenças mentais como depressão e ansiedade.

Ao final da entrevista, o clima era mais de companheirismo e amabilidade do que se iniciou, e ao sair de sua sala, um dos alunos que se encontrava na coordenação esperando a psicopedagoga me desejou boa sorte e “que a sua pesquisa seja um sucesso!”, trazendo-me grande satisfação.

3.2.4 CEF Delta de Ceilândia, 14 de novembro de 2024

Quadro 8 – Dados Quantitativos CEF Delta Ceilândia

CEF Delta Ceilândia					
Ano	2019	2020	2021	2022	Total
Matrícula	648	659	630	599	2536
Aprovação sem repetência	602	659	626	551	2438
Aprovação com repetência	15	0	0	16	31
Reprovação	20	0	4	15	39
Abandono	11	0	0	17	28

Fonte: memorando nº 218/2024, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A Região Administrativa IX, Ceilândia, foi estabelecida através da Campanha de Erradicação de Favelas em 1971, sendo transferidos moradores de diversas favelas como Vila Tenório, Vila Esperança e Morro do Querosene. Migração que não parou por aí, com a chegada de diversos imigrantes, principalmente da região Nordeste do país, a cidade cresceu, sendo criada no período de 30 anos o que hoje são os dozes setores de Ceilândia, que vão desde Ceilândia Centro, até a parte rural da RA, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária 9 (INCRA 9). Ademais, os condomínios que se encontram em fase de legalização como o do Sol Nascente, totalizando uma área urbana de 29,10km quadrados (ARC, <https://ceilandia.df.gov.br>, acesso 21/03/2024).

E foi no período de novembro, no dia 14, terça-feira, que realizei a minha quarta visita, a do CEF Delta de Ceilândia. Trata-se de uma escola espaçosa, constituída por um grande prédio, além da área da quadra e espaço de recreação. O portão da unidade encontrava-se aberto e, após me apresentar na portaria, fui logo direcionada para o interior da unidade escolar. Diferentemente dos outros estabelecimentos conhecidos, as portas da direção, coordenação e secretaria tinham portas de vidro e portas de ferro fundido, dando dupla camada de proteção

aos cômodos. Não tive a oportunidade de questionar o porquê dessa decisão, mas imagino que esteja relacionado ao histórico social da região onde a escola se encontra.

Fui recebida por um professor que me acompanhou até a sala da diretora. Após a devida apresentação e breve histórico do porquê da minha pesquisa, ela concordou em ser entrevistada no mesmo dia. A docente pareceu confortável e aberta durante toda a conversa, disposta a responder todos os tipos de perguntas, além de entrar em detalhes quando pedido. Apesar da facilidade da conversa, a entrevista não se estendeu muito, sendo uma das mais curtas da pesquisa e com até mesmo uma certa sensação de distanciamento. O que faz sentido devido à natureza da nossa relação tão curta. Porém, também foi a com o trajeto mais tranquilo, sendo necessário pegar um ônibus e uma linha de metrô, e, acredito que por conta do horário do dia, ambos sem trânsito.

Em relação ao conteúdo da entrevista, a diretora relatou que, dos 29 anos de serviço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, onze foram anos interrompidos de gestão no Centro de Ensino Fundamental Delta de Ceilândia, o que a possibilitou construir um arcabouço e conhecimento muito profundo das necessidades e realidade da escola. Quando questionada sobre o que seria a gestão democrática, a diretora disse entender o conceito com a “participação dos segmentos” (CEF Delta, Ceilândia, 14/11/23), sendo esses os pais, professores e alunos, oferecendo apoio à atuação da gestão. É passível de nota que a diretora não comentou, em nenhum momento da entrevista, sobre o compartilhamento de poder desses segmentos nas tomadas de decisão, apenas relatou sobre a relação de apoio para que o processo pedagógico se desenvolva com qualidade.

Sua chegada ao cargo foi através de um convite de substituição provisório, contudo, com a chegada do processo eleitoral e sua reeleição, ela disse ter-se apaixonado pela função. Quando questionada se sentia-se preparada para tal cargo, a diretora confessou não ter-se sentido, nem mesmo ter desejado tal função: “Eu dormi professora, acordei vice-diretora” (CEF Delta, Ceilândia, 14/11/23). Suas habilidades para o cargo foram-se desenvolvendo ao longo do processo, sendo um dos seus maiores desafios iniciais a capacidade de delegar, acumulando sobre si funções que não eram suas. Ela abordou que o dia-a-dia foi uma espécie de treinamento para que tais capacidades aflorassem e se estabelecessem ao longo do seu trabalho.

Em 2020, completando seis anos consecutivos como diretora da escola, a gestora relatou sobre o trabalho interrompido da gestão. Em um sistema de revezamento, a equipe gestora atuava na unidade escolar na confecção das atividades e funcionando como contato com a família. Assim como os gestores, a diretora comentou que os terceirizados também não pararam, realizando suas funções também em espécie de revezamento. A diretora ressaltou a fragilidade

emocional que todos se encontravam devido à calamidade de saúde vivida em todo o País. Ela comentou como era difícil concentrar no trabalho com notícias de mortes e parentes de profissionais e alunos chegando a todo momento.

A diretora revelou que foi um período de grande evasão no CEF Delta, o que, ao olharmos para quadro 8 acima, fornecido pela Secretaria de Educação, não condiz com os dados do ano de 2020, onde temos o total de zero abandono, apesar de ser uma informação enfatizada nos depoimentos da profissional ao longo da entrevista. Ainda tratando do ano pandêmico, a gestora falou do desgaste emocional e profissional que todo o corpo pedagógico sofreu e que se estendeu para os anos de 2021 e 2022.

Com a volta ao presencial, a diretora narrou uma escola extremamente frágil emocionalmente, tanto os docentes quanto os alunos. Além dos estudantes com constante crises de ansiedade, síndrome do pânico e com dificuldades de lidar com conflitos e viver em sociedade, a diretora abordou o imediatismo e o terror que os profissionais da educação se encontravam. Indispostos a estarem no presencial, os professores requisitavam diversas vezes pelo fechamento da escola: “eles nos pressionavam, como se a gente tivesse autonomia para abrir ou fechar a escola!” (CEF Delta, Ceilândia, 14/11/23). Situação que acabou gerando conflitos entre a gestão e os docentes.

Ela também expôs o despreparo para lidar com as questões emocionais dos alunos. Com diversos estudantes passando por situações de ansiedade e pânico, a gestora comentou como as escolas ficaram sem auxílio psicológico para lidar com a situação, sendo necessário que profissionais não habilitados tentassem procurar soluções: “Quando a gente tava retornando, a gente ouvia muito a palavra acolhimento, empatia [...] Mas em que momento eu fui preparada para este acolhimento? [...] Para essa empatia?” (CEF Delta, Ceilândia, 14/11/23). A gestora confessou que, muitas das vezes teve medo, porém não podia parar de exercer suas funções, o que levou a escola a focar em projetos de tolerância, inteligência emocional e convívio em sociedade.

Seu depoimento também abrangeu as questões dos processos pedagógicos onde ela explicou que o foco foi retomar conteúdos que os alunos mostraram defasagem, como leitura e interpretação de texto. Seus projetos se voltaram majoritariamente para português e matemática, para que os alunos pudessem desenvolver o letramento. O que parece ter apresentado certo resultado se olharmos os dados quantitativos demonstrados na tabela, sendo o número de aprovações sem repetência maior do que os de reprovação e aprovação com repetência.

O que também é compatível com o depoimento da gestora ao falar que seu maior desafio foram as questões emocionais com conflitos e brigas diários e não o pedagógico. Contudo, não

foram somente os discentes e os professores, que até se recusaram a entrar em sala, mas também com a comunidade. Acostumados com o imediatismo das interações virtuais, a diretora falou da impaciência dos pais e responsáveis ao entrarem em contato com a escola: “a pessoa manda mensagem! Se você demora a responder, manda um áudio! Se você demora a responder, te liga! [...] Gente, nós não temos só um estudante no CEF Delta. Temos seiscentos estudantes” (CEF Delta, Ceilândia, 14/11/23).

Ao indagar sobre os avanços ou retrocessos oriundos desse período, a gestora comentou que as habilidades com as novas tecnologias e plataformas acabaram por serem esquecidas. O uso de plataformas, vídeos, jogos e dinâmicas que facilitaram o processo de aprendizagem se perderam e voltamos aos instrumentos antigos que, de acordo com seu relato, não mais condizem com o aluno da atualidade: “eles não querem trazer o livro. [...] Eles não *leem*, entendeu? A linguagem de aprendizagem deles é diferente do que a gente tá propondo hoje” (CEF Delta, Ceilândia, 14/11/23).

Além da nova linguagem, a diretora retomou às questões emocionais e à necessidade de um preparo maior no processo de formação de professores acerca das questões de empatia e apoio emocional. Ela apontou que o maior foco de pesquisas e políticas públicas deveriam estar em um contato mais direto entre a escola a saúde, possibilitando aos alunos com atipicidades uma rede de apoio maior e mais eficaz, beneficiando assim seu processo de aprendizagem e o trabalho do corpo pedagógico.

3.2.5 CEF Épsilon de São Sebastião, 16 de novembro de 2023

Quadro 9 – Dados Quantitativos CEF Épsilon São Sebastião

CEF Épsilon São Sebastião					
Ano	2019	2020	2021	2022	Total
Matrícula	500	492	446	473	1911
Aprovação sem repetência	487	491	431	458	1867
Aprovação com repetência	4	0	6	0	10
Reprovação	9	1	11	15	36
Abandono	0	0	0	0	0

Fonte: memorando nº 218/2024, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Completando seus 32 anos em 2024, a Região Administrativa XIV de São Sebastião surgiu das antigas fazendas Taboquinha, Papuda e Cachoeirinha. Com a construção de Brasília, tais terras foram desapropriadas e ficaram conhecidas como a Agrovila São Sebastião.

Possuindo um comércio forte de areia, cerâmica e olaria e um crescimento populacional constante, a cidade por um tempo fez parte da RA do Paranoá, tornando-se independente em 1993. Sua população, até o momento, é majoritariamente feminina, contabilizando 51,1%, e jovem com até 29 anos de idade (ARSS, <https://www.saosebastiao.df.gov.br>, acesso 23/03/2024)

Foi nessa cidade de vigor juvenil que, no dia 16 de novembro, às 15 horas, fiz a minha visita ao CEF Épsilon de São Sebastião. A distância da data dessa entrevista para as iniciais deu-se devido a uma perda familiar que me deixou incapaz de dar continuidade à pesquisa por algumas semanas. Assim, naquela quinta-feira, depois da aula, direcionei-me até a rodoviária do Plano para de lá pegar o ônibus até São Sebastião.

Dois ônibus depois, e um pedido de ajuda para o cobrador, descii na parada da escola. Ela está localizada em frente à estrada, totalmente cercada por área rural, e é composta por três prédios, sendo dois para uso de salas de aulas, biblioteca, sala de artes e educação física, com o prédio do meio reservado à secretaria, direção e coordenação (o próprio diretor me guiou à um passeio pela unidade, depois da entrevista). Fui até a portaria e eles me levaram para a direção onde esperei sentada em frente a sala do diretor, que me recebeu cerca de cinco minutos depois.

Como ex-aluno da Universidade de Brasília, o diretor foi bastante receptivo a minha chegada e imediatamente levantou o pedido de documentos necessários para a pesquisa. “Você me poupou de ter que sair nesse sol quente” brincou quando concordou em ser entrevistado naquele momento. A conversa se deu de forma entusiasmada, com o diretor orgulhoso em mostrar o trabalho da escola nos últimos anos e, devo admitir, também estava entusiasmada para escutar.

Com treze anos de trabalho na Secretaria de Educação, o diretor contou que seus anos de gestão iniciaram durante a pandemia. Ao falar sobre o conceito de gestão escolar democrática, defendeu que defini-la como a eleição da equipe gestora pela comunidade é limitá-la. A gestão, de acordo com seu depoimento, dá-se pela participação dos “diversos segmentos da comunidade. [...] É importante que a gestão... Tem um perfil que permita esse nível de abertura pra que os diferentes atores participem” (CEF Épsilon, São Sebastião, 16/11/23).

Não somente nesse momento de seu relato, mas em outros que vieram, o diretor se apropriou de termos ligados ao conceito de liderança que abordamos no capítulo teórico, descrevendo uma imagem de um gestor que sabe delegar e “cobrar aquilo que delegou” (CEF Épsilon, São Sebastião, 16/11/23); organiza, determina e desenvolve um trabalho pedagógico coletivamente. Ele comentou que, em sua gestão, o trabalho pedagógico é pensado

primeiramente pela equipe docente, estratégia utilizada para incentivar o sentimento de pertencimento e colaboração dos profissionais.

Por sua gestão ter iniciado no ano de 2020, o diretor se viu sem nenhuma experiência pessoal no papel. Beneficiando-se de sua formação em Geografia e do curso de Administração que havia iniciado anos antes, mas que nunca se formara, o diretor disse ter visualizado e absorvido tudo o que viu não ter dado frutos em outras gestões que tivera contato e decidido não repetir em seu mandato. Ao relatar o recebimento da notícia de *lockdown*, o gestor expressou um depoimento de extremo descontentamento com o governo federal da época: “Eu fiquei decepcionado..., Mas não foi pouco não. Porque desde 2019 a gente tinha ciência do que tava acontecendo na Ásia... Tava acontecendo na Europa... [...] A gente teve tempo de sobra pra se organizar [...] Então pra mim foi uma grande decepção” (CEF Épsilon, São Sebastião, 16/11/23). Além do despreparo vindo das altas instâncias, o gestor também disse ter-se sentido inseguro sobre como lidaria com tal função.

Apesar disso, ele comentou que o primordial para o êxito de seu mandato foi sua capacidade de desenvolver trabalho coletivo, o que resultou em uma plataforma digital, elaborada pelo próprio gestor, aderida por cinco professores, mais vice-diretor, cinquenta dias antes da plataforma criada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Tal plataforma funcionava por meio de apostilas e *links* de conteúdo *online*, com uma linguagem apropriada a dos alunos, para fomentar o conteúdo. Juntamente com as apostilas impressas para os discentes sem conexão com a rede mundial de computadores. Tal projeto, de acordo com seu relato, foi o que ele acreditava ser uns dos principais motivos do aumento de 1.1 na nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por parte da escola e o que levou a querer seguir com a ferramenta e utilizá-la como instrumento de ensino integral híbrido, usando-a como reforço para os alunos. O diretor expôs a intenção de adquirir *tablets* e banda larga de telefonia para que o projeto seja possível. Entretanto, mesmo com tais conquistas, a experiência do CEF Épsilon muito se assemelhou aos outros Centros de Ensino Fundamental entrevistados.

O desgaste do trabalho da equipe gestora com as altas demandas da Regional de Ensino, com as distribuições das cestas básicas, com o encontro com a realidade paupérrima e violentas de alguns estudantes, além da apreensão e medo com o cenário da época levou ao adoecimento dos profissionais da escola. Ao falar do híbrido, o diretor abordou como o pêndulo desse desgaste voltou-se para os professores, que tinham que lecionar conteúdos repetitivamente para as turmas devido às regras de afastamento e redução das salas. Também havia a questão do medo de contaminação e a constante ansiedade com as regras de higienização. O híbrido e a volta ao presencial também foram momentos de revelação da distorção idade-série. Alunos que

chegaram ao CEF Épsilon não alfabetizados, com dificuldade em conteúdos de matemática – o que explica o aumento de aprovações com repetência expostos na tabela no ano de 2021–, além das questões emocionais como ansiedade, crise de pânico e violência.

O diretor relatou que foi o período com maior número de reprovações nos sextos e nonos anos, pois a equipe pedagógica preferiu manter a presença alunos para que eles pudessem desenvolver o que foi perdido, o que condiz com os números de reprovação apresentados no quadro levantado pela SEEDF. Junto a isso, o gestor falou do projeto da sala de apoio que servia a triagem e avaliação continuada dos professores em sala para o encaminhamento ao reforço, o que também levaram a descobrir uma diferença díspar entre os estudantes que tiveram acesso às ferramentas *online* daqueles que não tiveram. Além das questões pedagógicas, houve as questões emocionais e psicológicas dos alunos. Um caso que marcou o gestor foi o episódio de esfaqueamento de um estudante do sétimo por sua colega de classe. A aluna estava sofrendo assédio sexual em sua residência e se sentiu sob mesma ameaça após uma brincadeira feita pelo garoto. No dia seguinte ao comentário do estudante, a menina o esfaqueou com uma faca que trazia escondida na mochila. Outro episódio estava ligado às questões da comunidade a parte do ambiente escolar. Um pai entorpecido ameaçou um aluno com uma arma dentro do seu carro em frente a escola, na hora da saída, depois de um desentendimento entre o aluno e seu filho. Tais conflitos chocaram a equipe escolar, pois o padrão de relacionamento entre a escola e a comunidade sempre foi pacífico e unido, apesar de limitada. Contudo, mediante tais acontecimentos, a escola tomou uma postura mais assertiva, chamando o conselho tutelar e as autoridades na intenção de extirpar problemas que não fossem da alçada escolar.

Além dos conflitos internos da unidade, o diretor também explicou como as mudanças nas altas instâncias prejudicaram o trabalho da gestão. Com a mudança do Ministro da Educação⁵, juntamente à eleição que ocorria no Conselho Regional de Educação de São Sebastião, o gestor relatou que o trabalho ali desenvolvido deixou de ser pedagógico para se tornar ideológico. Com profissionais de crenças políticas distintas uns dos outros, as questões deixaram de ter um teor educacional para serem vistas como oposições da área política. O gestor contou sobre as constantes ameaças, relação de animosidade e estresse entre a gestão da escola e a Regional de Ensino.

Em relação aos processos administrativos, o diretor do CEF Épsilon, assim como os gestores de outras unidades entrevistadas, também lamentou a perda da otimização dos recursos que haviam ocorrido no período pandêmico. A extinção das coordenações *online* foi um tópico

⁵ Saída do ministro Abraham Weintraub e posse do ministro Milton Ribeiro, em 16/07/2020, no Ministério da Educação

que se destacou em sua fala: “coordenações pedagógicas do contra turno, poderiam *muito* bem tá sendo feitas, realizadas do mesmo modelo que a gente fez... [...] Cê economiza energia [...] Combustível, alimentação... [...] o desgaste emocional!” (CEF Épsilon, São Sebastião, 16/11/23).

Ao indagar sobre como todas essas questões o afetaram pessoalmente, o diretor desabafou sobre seu cansaço e esgotamento psicológico e emocional, que o levaram a concorrer para o próximo ano ao cargo de vice-diretor ao em vez de diretor e deixar que seu vice venha como gestor principal. Além das questões individuais, o gestor disse que tal colega também possui um relacionamento mais íntimo com a comunidade, o que os ajudariam a aumentar o nível de participação dos responsáveis pelos alunos nas questões da escola.

Em relação ao que poderia ser estudado para melhor beneficiar o seu trabalho, o diretor sublinhou as relações interpessoais entre os profissionais e como lidar com os abusos e assédios no ambiente de trabalho: “eles precisam parar de ameaçar a gente” (CEF Épsilon, São Sebastião, 16/11/23), comentou ao lembrar dos conflitos com o Conselho Regional de Ensino. Ao que poderia ser feito pelo próprio Estado, o gestor voltou ao tema da utilização das ferramentas *online* e como sua flexibilização otimizaria o trabalho gerencial.

Essa foi uma das entrevistas com o meio de transporte mais extenso e cansativo da pesquisa, sendo necessário oito ônibus para me locomover ao longo do dia, além de ter pego uma chuva que dificultou ainda mais o processo. Contudo, ao ser acompanhada até a o portão da escola e ter me despedido da unidade, o cansaço físico ficou em segundo plano.

3.2.6 CEF Zeta do Paranoá, 21 de novembro de 2023

Quadro 10 – Dados Quantitativos CEF Zeta Paranoá

CEF Zeta Paranoá					
Ano	2019	2020	2021	2022	Total
Matrícula	1065	982	983	885	3915
Aprovação sem repetência	839	981	872	734	3426
Aprovação com repetência	41	1	13	9	64
Reprovação	133	0	98	142	373
Abandono	52	0	0	0	52

Fonte: memorando nº 218/2024, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Localizada na Unidade de Planejamento Territorial Leste, a RA VII foi, por muito tempo, subordinada à Região Administrativa do Gama, sendo implantada efetivamente em 1989. Com uma área agricultável de 53.000 ha, o Paranoá gera em média 5.000 empregos rurais,

além de possuir uma área de Reserva Particular de Patrimônio Natural. Apesar disso, sofre carência de serviços urbanos, o que aumenta o número de ilegalidades e população marginalizada (ARP, <https://www.paranoa.df.gov.br>, acesso 23/03/2024)

Eu o visitei no dia 21 de novembro de 2023. O CEF Zeta do Paranoá está localizado logo no início da cidade, depois do primeiro balão, em funcionamento desde a fundação da cidade, tendo 34 anos de história. A viagem não me surpreendeu somente com a distância, mas assim como aconteceu em São Sebastião, com a quantidade de verde ao redor, o que é plausível mediante seus milhares de hectares rurais. Ao chegar, fui acompanhada diretamente para a direção, onde a vice e a secretária me recomendaram conversar com o coordenador da escola, já que, tanto a gestora quanto a secretária, não estavam na gestão na época da pandemia.

Ele me convidou para a sala do diretor, que esteve presente durante toda a entrevista e auxiliou com alguns dados e datas que o coordenador tinha dificuldades de lembrar. Nossa conversa foi longa e muito aberta desde o início. O coordenador não demonstrou nenhum receio em responder qualquer tipo de pergunta, mostrando-se disposto a apresentar os projetos e resultados. Porém, devo confessar que também foi uma das entrevistas com mais desafios de manejo, com temas indo e vindo, sendo o método compreensivo de entrevista o que possibilitou fazer certos improvisos.

A escola é constituída de três prédios destinados às salas de aula, além do prédio da coordenação e quadras pequenas. A unidade escolar, além de ter uma Educação Inclusiva ativa, oferta Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no período noturno desde o ano de seu nascimento e tem parceria a favor da educação esportiva desde 2013, possuindo em média um fluxo de 1.500 alunos.

Sobre o coordenador entrevistado, esse nos relatou que já possui 10 anos de serviço na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sendo os últimos quatro na função de coordenação. Como explicado em parágrafos acima, a conversa não foi linear, os tópicos se sobrepujavam, cresciam e finalizavam um sobre o outro. Portanto, a documentação dessa entrevista não se encontra, nem está de acordo com a ordem lógica temática da entrevista, mas das categorias estabelecidas no roteiro de entrevista.

Enquanto o coordenador relatava os trabalhos que havia realizado nos últimos quatro anos, questionei se essas atitudes era o que ele via como a materialização da gestão democrática na realidade. Sua resposta foi negativa, pois o que eles faziam ia muito além do que a gestão democrática, era um princípio do serviço público: a otimização dos serviços prestados.

Ao adentrarmos no período pandêmico de 2020, o coordenador falou de seu medo diante da sua inexperiência, mas também da agilidade que certas ações foram tomadas pela equipe.

Buscando já estabelecer um contato com as famílias, o profissional comentou sobre sua criação de canais *online* como o *WhatsApp Business* para que toda a equipe gestora tivesse acesso às famílias e os alunos, além de poderem otimizar o repasse de documentações entre si.

Otimização que se estendeu para o ensino remoto, momento que a ação do coordenador ficou ainda mais intensa, tendo a responsabilidade de gerenciar as turmas, criar tabelas no *Excel* para um melhor controle de frequência e conteúdo, além de otimizar o tempo de coordenações pedagógicas e da produção de atividades *online*. O coordenador também comentou que algumas dessas ferramentas continuam até hoje na escola e beneficiam muito a equipe pedagógica, como por exemplo o contato ativo com as famílias e os conselhos de classe. O coordenador explicou que, no período de 2020, houve grande número de evasões, o que os levaram a praticar busca ativa constantemente. O profissional disse que essa prática ainda é tão forte hoje quanto era nos dias de pandemia, o que acabou por melhorar o convívio com as famílias.

Contudo, apesar de tal relato, os dados apresentados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que saíram do levantamento dos censos das escolas dos anos de 2019 a 2022, não constam qualquer número de evasão nesse período. Uma discrepância que se apresenta não somente nessa escola, mas em todas as escolas entrevistadas.

Ainda em relação aos processos pedagógicos, o coordenador explicou que o mundo virtual não atingiu a todos. Ele contou que 10% da comunidade discente não possuía acesso à rede mundial de computadores, o que fez desenvolver também um sistema de contabilização e organização dos materiais impressos que eram disponibilizados para tais alunos. É possível compreender por meio do seu depoimento que, apesar das ações terem sido pensadas coletivamente, a atuação do coordenador foi a mais latente no se refere a melhor utilização das ferramentas e desenvolvimento de “pontes” entre o pedagógico e administrativo. Um exemplo desse conceito no CEF Zeta do Paranoá se expôs no depoimento do coordenador ao falar do diretor da escola: “como gestor, ele tem habilidades fantásticas de, de, de [...] perceber o perfil de pessoas que podem funcionar bem com a gestão escolar” (CEF Zeta, Paranoá, 21/11/23). Em outro momento, o coordenador voltou a elogiar o diretor por sua capacidade de criar uma rede de apoio para a equipe docente em um período tão turbulento, e também elogiou a supervisora por sua iniciativa em um dos maiores projetos da escola, que será explicado com maiores detalhes mais adiante.

Voltando à questão de 2020, o coordenador expôs o estresse e a angústia que os professores passaram. A utilização das novas ferramentas, ademais à dura realidade pessoal e de seus alunos, tornou o trabalho pedagógico “extremamente angustiante” (CEF Zeta, Paranoá, 21/11/23). Nesse momento, o profissional relatou o forte apoio técnico e emocional que a gestão

teve sobre os docentes, e enfatizou a atuação do diretor em manter as relações mais pacíficas e acolhedoras possíveis entre os professores e a equipe pedagógica. Uma das táticas que, de acordo com seu relato, perpetua até os dias de hoje, são as rodas de conversa para solucionar quaisquer problemas entre aqueles das equipes, buscando sempre ouvir os lados e encontrar respostas entre eles próprios.

Ao conversarmos sobre as relações entre os professores, o coordenador contou que, por mais que 80% do quadro docente da escola fosse de professores temporários, a rotatividade acabou por que se repetir, fazendo com que muitos profissionais voltassem para a escola. O que criou um grupo de profissionais íntimos uns dos outros, harmonizando a convivência entre si. Ao perguntar se tais relações foram abaladas pelos últimos anos de pandemia, o coordenador afirmou que não, já que, ao contrário de profissionais liberais, os servidores não deixaram de receber seus salários, o que amenizou muito a ansiedade dos docentes, e para o coordenador “ter sido um privilégio que reconheço” (CEF Zeta, Paranoá, 21/11/23). Todavia, ele diz ter tido dois casos que fugiram à regra, mas não soube dizer se foram devido à pandemia, ou apenas potencializados por ela. Um foi sobre um docente em seu primeiro ano de carreira que acabou cometendo autoextermínio. O outro foi um conflito pessoal entre o coordenador e a antiga supervisora que, assim como o coordenador, já tinha diagnóstico de depressão e estava passando por um divórcio. O coordenador não sabe dizer se foram os conflitos profissionais ou familiares que a afetaram, mas comentou que a docente chegou a um estado de paranoia e foi afastada do cargo.

Contudo, aquilo que havia sido casos pontuais entre os docentes, era padrão entre os alunos. Ao falarmos sobre o período híbrido e a volta do presencial em 2022, o coordenador disse que “os estudantes voltaram todos enlouquecidos” (CEF Zeta, Paranoá, 21/11/23). Houve aumento dos casos neuroatípicos, crises de ansiedade, déficit de socialização, número de alunos com depressão altíssimos que se manifestavam por meio de agressões físicas e até mesmo tentativas de suicídio. Felizmente, a escola contou com uma psicóloga que, antigamente trabalhava como itinerante, mas que foi convidada a permanecer permanentemente pela atual supervisora e amiga da profissional.

Com a presença de uma especialista na unidade, a escola notou que muitos daqueles conflitos não surgiram dentro dela, mas foram “capitalizados” por ela. As principais causas desses problemas, de acordo com o relato do coordenador, teriam sido os anos de isolamento social, a comunicação somente por redes sociais e o abafamento de manifestações típicas dessa fase da vida que prejudicaram o desenvolvimento social, hormonal e cognitivo dos estudantes,

levando-os a essas erupções violentas. Outro fator apontado pelo coordenador foram as relações familiares, o que nos levou ao tópico do relacionamento escola-comunidade.

O coordenador afirmou que “as dificuldades que temos com as famílias revela a dificuldade que o Estado brasileiro, hoje, possui em abraçar os cidadãos” (CEF Zeta, Paranoá, 21/11/23). Pelo fato do Paranoá ser uma região periférica, com um histórico de marginalização, o coordenador acredita que isso reflete na forma como a comunidade se relaciona com a escola: “aquele que faz o uso desse espaço público não enxerga esse espaço público como necessariamente dele” (CEF Zeta, Paranoá, 21/11/23). O que acabou por criar um relacionamento de desconfiança e descrença com a escola:

Aqui, ao contrário do hospital, nós não vamos salvar a vida biológica da pessoa, apesar de salvar vidas em outros termos, né? E exatamente porque são em outros termos, isso não é óbvio. E porque não é óbvio, é.... Parece-nos, que por vezes as pessoas se comportam como se a utilidade da escola fosse questionada. [...] (CEF Zeta, Paranoá, 21/11/23).

Tal situação exigiu uma mediação ainda maior da coordenação, tendo o diretor um papel crucial para amenizar a animosidade dos pais para com a unidade escolar. A busca ativa e o contato constante por intermédio das redes de comunicação trouxeram bons resultados, mas não extirparam por completo os problemas. Um dos casos que se sublinharam em seu depoimento foi da relação antagônica com a mãe de uma estudante diagnosticada com Transtorno Opositor Desafiador (TOD). A aluna demonstrava comportamento agressivo devido ao transtorno, porém, com dificuldade em dizer a verdade e acabava por dotar-se de uma postura vitimista ao se confrontada por seus colegas. O problema já foi apresentado para a responsável várias vezes, mas que não demonstrava consciência e sempre acusava a escola por não tomar medidas para melhor proteger sua filha.

Outro grande desafio foi com uma discente, vítima de *bullying*, o que acabou por agravar seu caso de ansiedade, e a fez atentar contra a própria vida diversas vezes. Contudo, o coordenador explicou que, além dos problemas na escola, a própria família da adolescente também demonstrou sofrer de um grave nível de ansiedade, o que acabava por piorar o estado mental da estudante.

Além das crises interpessoais e emocionais com os alunos, a escola também sofreu grandes impactos pedagógicos. Alunos semi ou não alfabetizados, com dificuldades de aprendizagem e déficit cognitivo explodiram nos anos de 2022. O que levou a escola a levantar projetos para resolverem tais questões. Um desses foi um projeto voltado à alfabetização dos alunos com maiores distorções idade-série, ensinando alunos dos sextos e sétimos anos a lerem, escreverem e interpretar textos. Ação que parece ainda carecer de resultados mais efetivos

se analisarmos o aumento do número de reprovados nos anos de 2021-2022 (98 para 142 reprovações), contudo, conforme o quadro 10, houve queda de aprovações com repetência e estancamento de abandonos, permanecendo em zero por três anos seguidos.

Além do projeto de alfabetização, a escola já trabalhava com projeto “Africanidades”, na intenção de exaltar figuras históricas negras, cujas história poderiam inspirar ou fazer os alunos se reconhecerem, já que a maior parte do alunato é composta por crianças negras. Projeto que, de acordo com o coordenador, permanece o ano todo, mas é mais latente no período da Consciência Negra. Por coincidência, foi a época da minha visitação à escola, e de fato pude vislumbrar cartazes e trabalhos das crianças sobre figuras históricas brasileiras e estrangeiras não brancas expostos nas paredes da escola.

Outro projeto para incentivar a participação dos estudantes foi a criação de procedimento para ajudar a promover o engajamento dos alunos. A escola já possuía tal procedimento, contudo, com critérios de classificação mais restritos e rigorosos. Diante as dificuldades de aprendizagem e a desmotivação dos discentes, a equipe gestora, junto com a equipe pedagógica, decidiram mudar os critérios de classificação. O que antes contabilizava apenas o valor total de no mínimo nove em cada disciplina, a escola preferiu utilizar o somatório das notas finais. Assim, todo aqueles que contabilizavam nove após a soma de todas as disciplinas, dividido pela quantidade de matérias, são classificados como alunos destaques. Tal atitude aumentou o número de estudantes reconhecidos, o que acabou por desencadear uma onda de crianças mais dispostas a estudar e mais felizes dentro de sala de aula.

Porém, o projeto de maior destaque foi aquele que nasceu no período pandêmico, por intermédio da criação de uma biblioteca virtual da escola, onde as crianças tinham acesso a um acervo diversificado de livros. O que começou com uma proposta singela da supervisora, em criar uma espécie de clube do livro virtual, onde os professores pudessem trabalhar vários gêneros textuais em transversalidade de conteúdos, tornou-se no maior evento da escola. Chamado de “Leitoeiros”, uma fusão das palavras leitores e aventureiros, o projeto foi criando magnitude geográfica, com participação de profissionais de outras áreas, *lives* no *Youtube* e até mesmo uma parceria com o Parque Água Mineral, em um projeto sobre a conscientização do uso da água. Professores se fantasiam, os estudantes criam sua releitura das obras estudadas e entram em contato com áreas de conhecimento diversificadas como Direito, História e Biologia. O coordenador contou que o projeto, que está em vigor desde 2020, atualmente conta com a participação massiva da comunidade de pais e responsáveis com saraus e apresentações dos estudantes lotando o pátio da escola.

Ao final da entrevista, ao indagá-lo sobre o que deveria ser estudado para melhor beneficiar seu trabalho, o coordenador direcionou a pergunta para uma questão mais ampla. Ele fala da ausência de uma verdadeiramente revolução educacional brasileira e como, até hoje, só tivemos tentativas falhas, mas nunca de fato pensamos sobre o porquê, o quê e como se ensina e se estuda no Brasil, o que acabou por perpetuar o sentimento de descaso da população para com a escola e os professores, além de não suprir as necessidades educacionais reais dos brasileiros: “Precisamos aprender como queremos aprender. Enquanto nação precisamos aprender o que queremos aprender” (CEF Zeta, Paranoá, 21/11/23).

3.2.7 CEF Eta de Santa Maria, 22 de novembro de 2023

Quadro 11 – Dados Quantitativos CEF Eta Santa Maria

CEF Eta Santa Maria					
Ano	2019	2020	2021	2022	Total
Matrícula	1030	1001	1045	1035	4111
Aprovação sem repetência	928	874	957	965	3724
Aprovação com repetência	13	54	0	1	68
Reprovação	71	73	88	29	261
Abandono	18	0	0	40	58

Fonte: memorando nº 218/2024, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A Região Administrativa de Santa Maria, RA XIII, recebeu tal nome em homenagem a um dos ribeirões que a rodeia. Nascida oficialmente no mapa do DF em 10 de fevereiro de 1993, surgiu de um programa de distribuição de lotes pelo governo do Distrito Federal. Inicialmente, a cidade carecia de infraestrutura, não sendo totalmente asfaltada, ou com saneamento básico para todos e sem luz urbana. Seu primeiro hospital público foi inaugurado em 2008, e atualmente a cidade é reconhecida com uma das cidades modelo do Distrito Federal, possuindo Unidades Básicas de Saúde, ônibus de rápido trânsito (BRT), Grupamento de Bombeiros e Batalhões de Polícia, Centro Olímpico e até Parque Ecológico (ARST, <https://www.santamaria.df.gov.br>, acesso 24/03/2024)

A visita ao CEF Eta de Santa Maria ocorreu no dia 21 de novembro, às 14h da tarde. Quem me levou para dentro da unidade foi o segurança quando, acidentalmente, encontrei-me com o diretor no corredor da escola. Após ouvir as minhas razões para estar ali, ele me levou até a sua sala e me explicou que teria uma coordenação com os docentes, mas caso eu quisesse

esperar, poderia me atender. Aceitei a oferta e aproveitei a oportunidade para conhecer os outros espaços do local, além de terminar as minhas leituras para a presente pesquisa.

A escola possui seis edifícios, sendo três para as salas de aula, biblioteca, serviço de orientação educacional e sala de recursos, além da coordenação. Um edifício para a sala da direção, professores e banheiros de uso dos profissionais, outro para a sala dos servidores e cantina, e outro para a secretaria. Naquele dia, ela estava toda decorada com os trabalhos dos alunos sobre a Semana da Consciência Negra.

Após, em média, quarenta minutos de espera, o diretor me levou para pegar um café na sala dos professores, e começamos a entrevista. No início, ele alertou que talvez suas respostas sobre gestão democrática não fossem profundas o bastante, porém, não demonstrou desconforto com os tópicos e respondeu abertamente às questões. Houve muito ruído externo, devido ao horário do intervalo, e, por causa de uma dor de garganta, minha voz não era muito audível, sendo necessário que algumas perguntas fossem repetidas.

O diretor contou que, dos seus 14 anos de Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, somente três foram em sala de aula. Convidado a substituir o vice-diretor posterior a ele, acabou por se afeiçoar ao trabalho e decidiu seguir o conselho da antiga diretora, que estava prestes a se aposentar, e candidatar-se a diretor. Com a eleição de sua chapa, o diretor passou todos os seus anos de gestão na mesma unidade escolar. Ao dialogarmos sobre a gestão democrática, o diretor disse que a entendia como a possibilidade de escolha dos seus representantes por parte da comunidade. O diretor contemplou a função da gestão democrática, citando as responsabilidades dos gestores como a administração e prestação dos recursos financeiros da escola, o atendimento ao público escolar, a mediação e amparo aos professores, além das demandas e necessidades do estudante, tudo em prol do pedagógico: “o pedagógico, ele é o coração da escola [...] Se o pedagógico não tiver alinhado [...] Se ele não tá bem, o restante também não vai bem não” (CEF Eta, Santa Maria, 22/11/23).

Em seu início de carreira, o diretor revelou não ter se sentido preparado, porém por ter experiência com contabilidade e facilidade de comunicação, as questões financeiras e o atendimento a comunidade escolar foram o que o motivou a continuar. Ele também comentou sobre o curso obrigatório do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) para os gestores eleitos, mas lamentou seu período curto de duração. Diz ter aprendido mais com a experiência de vice-diretor e que, aos longos dos anos, foi aprendendo o que fazer e o

que não fazer. Um desafio inicial, por ele citado, foi sua dificuldade com os orçamentos e licitações, além do manejo da verba escolar.⁶

Ao conversamos sobre o período pandêmico e os anos que o antecederam, o seu depoimento convergiu com os demais gestores entrevistados. A princípio, o gestor comentou que muitos não levaram a sério o ensino remoto. Por todos estarem em nível de apreensão altíssimo, pais e alunos não viam a necessidade da escola, causando um número enorme de evasão e abandono, ainda que a busca ativa tivesse sido realizada. Novamente, tal dado não consta na tabela da Secretaria de Educação, o que nos leva a crer que os critérios de aprovação e reprovação naqueles tempos foram diferenciados, avaliando a presença em salas de aulas virtuais.

O diretor também abordou que o trabalho remoto foi difícil, tanto para a gestão quanto para os professores: “é muito difícil, cara, você passar recado, todo mundo entender, todo mundo trabalhar conforme foi combinado. Isso foi difícil” (CEF Eta, Santa Maria, 22/11/23). Enquanto a gestão tinha desafios em como aprender a trabalhar remotamente, os docentes foram desafiados com as novas ferramentas de ensino. O gestor comentou da sobrecarga de trabalho, tendo que desenvolver atividades e encontros virtuais, mais os materiais impressos para os alunos sem acesso a rede mundial de computadores. O diretor contou que, apesar da promessa do governo distrital de distribuir serviço de banda larga aos alunos, pouquíssimos foram contemplados. Houve também casos de professores mais experientes, próximos de se aposentar que se recusaram a utilizar as ferramentas e plataformas *online*, além de não fazerem os cursos preparatórios, o que gerou reclamações por parte dos responsáveis.

Situações que prejudicaram muito a aferição de conhecimento e a avaliação formativa, gerando a defasagem de aprendizado e que se revelam nos dados quantitativos. A escola exibe um número maior de aprovações com repetência, reprovação e abandono nos dois anos posteriores a pandemia em relação ao que ela apresentava no ano de 2019, chegando a ter 40 evasões no ano de 2022 conforme o quadro 11.

O gestor também relatou a necessidade de um olhar mais empático naqueles momentos. Com muitas famílias de alunos e professores enlutadas, a avaliação foi feita de forma mais branda, ampla e com critérios diferenciados dos anos pré pandemia. Ao entramos na discussão sobre a volta, o profissional comentou sobre a sensibilidade emocional de todos da comunidade escolar: “eles voltaram mais sentimentais, mais sensíveis, né? Isso prejudicou o aprendizado também” (CEF Eta, Santa Maria, 22/11/23). Lidando com uma escola que, por quase dois anos,

⁶ Apesar de afirmar possuir experiência com contabilidade, no decorrer da entrevista, o gestor relatou ter tido dificuldade com os orçamentos e licitações, entrando em contradição com sua fala anterior.

já não se vivia presencialmente, o diretor lembrou da apreensão intensa que sentiram no ano de 2022. Muitos professores se recusaram a voltar para sala de aula física, utilizando-se de todos os direitos possíveis. A princípio, a presença física não era obrigatória, o que gerou um déficit muito grande de docentes na escola. Ainda assim, com a volta total das aulas presenciais, o diretor disse que alguns professores continuaram se recusando a comparecer, buscando amparo médico para suas ausências. Porém, o gestor explicou que houve também o efeito reverso, onde outro grupo de professores estiveram dispostos a se habilitarem com os cursos preparatórios e se mostraram ansiosos com a volta do presencial.

Projetos foram criados para encarar a defasagem de aprendizado, e vários professores participaram de curso de alfabetização, buscando atender às necessidades de escrita e de leitura dos discentes. Além de projetos voltados ao pedagógico, a escola também investiu em campanhas contra o *bullying* e o *cyberbullying*. O gestor explicou que houve aumento de casos de agressão verbal e moral na unidade escolar, agravando o nível de ansiedade e depressão que os alunos já haviam mostrado com a volta das aulas presenciais. Alunos agressivos, com dificuldade de sociabilização e de lidar com frustrações, chegando a casos mais graves como a automutilação. O gestor também comentou que a estafa e a síndrome do pânico atingiram não somente os alunos, mas alguns docentes. Em relação aos estudantes, o diretor acredita que o uso indevido das redes sociais tenha agravado esse comportamento social negativo, o que os levou a focar em projetos que favorecem o uso saudável dessas ferramentas, como debates e rodas de conversa. Ele também comentou do desânimo e insegurança dos professores e estudantes em realizar atividades extracurriculares e que, por meio do esforço hercúleo da gestão, conseguiram levar às crianças a passeios em museus e zoológicos.

Outro percalço sofrido pela equipe gestora foi a volta da comunicação presencial com os pais e responsáveis. Acostumados com a interação *online* com a escola, muitos ainda se recusam a comparecer presencialmente, requisitando atendimento virtual. O diretor desabafou que tal comportamento dificultou a dissociação da vida pessoal com a profissional, pois o contato pelo celular é 24 horas por dia: “Cê tem que tá sempre pensando na escola” (CEF Eta, Santa Maria, 22/11/23).

Entretanto, apesar dos pesares, o gestor afirmou gostar do que faz e se sente realizado. O contato e atendimento ao público, a prestação de contas, além da interação com gestores de outras unidades escolares o animam, fazendo-o querer aprimorar-se e tentar coisas novas em sua gestão. A divisão de trabalho com a vice-diretora também é um atenuante. Ao convidá-la para ser parte de sua chapa três mandatos atrás, o diretor explicou como dividiram as funções, focalizando o trabalho um do outro em questões diferentes. Ele contou que, por suas habilidades

serem mais voltadas às questões administrativas, a vice-diretora se responsabilizava pela parte pedagógica, seu forte, o que equilibrou o trabalho de ambos. Contudo, ele afirmou que nenhuma decisão foi feita sem o seu aval e a ciência de ambos.

Quando questionado sobre as possibilidades de pesquisa para melhor beneficiar a gestão escolar do Distrito Federal, o diretor levantou as questões de ética e moral do serviço público, enfatizando a necessidade de maior profissionalismo por parte dos servidores. Em relação ao que o governo distrital e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal lhe poderiam fornecer, e o que os próprios profissionais da escola poderiam fazer para aprimorar seu trabalho, o gestor propôs a oferta de treinamento para o atendimento ao público. Ele comentou que tal tópico é vital para a reputação e identidade da escola pública em sua comunidade e como isso pode fazer a diferença na relação dos pais, comunidade e alunos com a unidade de ensino.

No fim, a conversa durou uma hora e finalizou com descontração, após ver a caneca de time em sua mesa e comentarmos sobre os últimos jogos. O diretor se mostrou disposto a me receber novamente caso a pesquisa me requisitasse.

3.2.8 CEF Teta do Gama, dia 24 de novembro de 2023

Quadro 12 – Dados Quantitativos CEF Teta Gama

CEF Teta Gama					
Ano	2019	2020	2021	2022	Total
Matrícula	1022	1036	1011	995	4064
Aprovação sem repetência	996	1036	1005	987	4024
Aprovação com repetência	14	0	1	1	16
Reprovação	5	0	4	3	12
Abandono	7	0	1	4	12

Fonte: memorando nº 218/2024, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Região Administrativa projetada em formato de colmeia, o Gama, é uma cidade com seis setores divididos em: Norte, Sul, Leste, Oeste. Surgiu das fazendas do Ipê, Alagado, Ponte Alta e Gama. Acredita-se que seu nome tenha origem na homenagem a padre Luiz da Gama Mendonça, que evangelizou perto às cabeceiras do ribeirão que acabou também carregando seu nome. Formada tanto de área urbana e rural, com quadras com média de 100 lotes, o Gama possui comércio bem estabelecido, instituições de ensino superior, além do seu próprio estádio de futebol (ARGA, <https://www.gama.df.gov.br>, acesso 22/03/2024).

No dia 24 de novembro, no horário das sete horas, peguei um ônibus do Valparaíso I, minha moradia fixa, para o Gama visitar o CEF Teta no Setor Leste. Ao chegar na cidade, com

o auxílio de aplicativos, tentei pegar um ônibus até a parada da escola, contudo, por conta da minha falta de familiaridade com a cidade, acabei perdendo o ponto, tendo que pegar outro ônibus e descer a uma caminhada de 14 minutos de distância da escola. O que resultou em suor, pele quente, estresse e na minha chegada tardia na unidade, às 10 horas da manhã. O CEF Teta é extenso, composto por prédios de sala de aula, de coordenação e sala dos professores, um para direção e secretaria, além de um para sala de apoio, auditório, biblioteca, banheiros e cantina.

Lá, fui recebida por uma das servidoras que me levou até a sala do diretor. Apesar de este estar no estabelecimento de ensino, ao me encontrar na janela de sua sala, o diretor lamentou por não poder me atender e perguntou se eu me importava de conversar com a coordenadora que trabalhou com ele no período de 2020 para cá como auxílio para gestão, e que era uma das principais candidatas para ingressar na equipe gestora no futuro. Oferta aceita, o diretor pediu para esperá-la no sofá de entrada. Ao ver meu estado esbaforido, a mesma servidora que me levou até direção, perguntou se eu não queria um copo gelado de água, “você parece precisar”, disse com um sorriso gentil. Grata, aproveitei a oportunidade para refrescar da viagem quente até ali.

Depois de cerca de dez minutos, a coordenadora chegou e me recebeu na sala dos professores, porém, solicitou que nossa conversa fosse depois do intervalo, pois haveria um lanche coletivo com os docentes, e convidou-me a participar. Fui apresentada aos professores, os motivos que me levaram até a escola, e alguns deles chegaram a conversar mais proximamente comigo. Todos elogiaram bastante a gestão da escola, além do papel da coordenadora e disseram que ela teria ótimas contribuições para minha pesquisa. Vinte minutos depois, a coordenadora finalmente pode me atender, levando-me para a sala da coordenação. De início, após ouvir os intuitos da entrevista, ela não quis ter sua voz gravada. Porém, permiti que ela lesse as questões e, caso ainda não se sentisse confortável, poderíamos apenas transcrever suas respostas, o que a fez aceitar a gravação.

No início da entrevista, na intenção de criar um vínculo e um espaço de confiança com a coordenadora, levei-a a responder perguntas mais descontraídas e a parabenizei por seu bebê nascido em período de ensino híbrido. Após “quebrar o gelo”, a coordenadora mostrou-se mais confortável em participar. Tratando-se do conteúdo da entrevista, ao longo de toda a conversa, a coordenadora teceu vários elogios à gestão da escola, em especial ao diretor, afirmando ter uma grande admiração profissional e pessoal por ele. Apesar de não compor a equipe, tal coordenadora foi de grande apoio para a escola e desenvolveu trabalhos que beiravam à responsabilidade gerencial. Ao perguntar sobre sua concepção do que seria a gestão democrática, a profissional levanta alguns conceitos muito semelhantes ao que entendemos

academicamente: liderança, gestão de pessoas e recursos, ouvir seus componentes, habilidade de dialogar, decidir e determinar.

Apesar da predileção da profissional para se juntar a equipe, essa não expressou interesse no cargo, por mais que estivesse fazendo pós-graduação no tema para melhor conduzir seu trabalho e acreditar que todos os professores deveriam ter a oportunidade de participar da gestão, ela afirmou não ter pretensão de galgar tal função.

Convidada pelo próprio diretor para a posição de coordenadora, a professora comentou que, antes da tomada de decisão, o gestor dialogou com ela, na intenção de analisar se seus perfis seriam capazes de trabalhar juntos. Após ponderar, a professora aceitou a posição, pois, além da possibilidade de um trabalho diferente daquele em sala de aula, levaria “menos trabalho pra casa” (CEF Teta, Gama, 24/11/23). “Foi completamente o contrário, né? Eu passei a trabalhar de casa né, de domingo a domingo” (CEF Teta, Gama, 24/11/23). Iniciando logo no ano pandêmico de 2020, a coordenadora relatou as dificuldades daquele período. Com duzentos contatos de pais e responsáveis de seis salas de aulas distintas em seu telefone celular, ela contou sobre as crises emocionais que todos passaram, dos episódios de choro nas coordenações virtuais com o corpo pedagógico de luto e ansioso com o futuro, mas também de um momento de alegria pessoal, pois 2020 também foi o ano que realizou seu sonho de engravidar.

Apesar da felicidade, a coordenadora expôs como foi dolorido estar a par das realidades difíceis dos alunos: “Os alunos passaram a ver mais a realidade do professor [...] E os professores passaram a ver mais a realidade dos alunos [...] Então, começou a ver a realidade que, muitas das vezes, chocava!” (CEF Teta, Gama, 24/11/23). Apesar de não entrar muito em detalhes, a coordenadora também comentou que foi um período com maior acionamento do conselho tutelar, devido aos casos de evasão. Informações que não condizem com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação nas tabelas de resultados finais dos anos de 2019 a 2022, mas que, de acordo com o relato da profissional, foram em larga escala nos anos de 2020 e 2021.

Por conta de sua gestação, a coordenadora não foi capaz de explanar muito sobre o período do híbrido, mas explanou percalços da volta total ao presencial. Embora os professores estivessem ansiosos para voltar aos seus espaços de trabalho e interagir com os seus pares, a coordenadora contou que os docentes não estavam preparados para a carga emocional dos estudantes. Com frequentes crises de choro coletivo, medo de tirar as máscaras, ansiedade generalizada e fobia social, o CEF Teta do Gama se viu diante um corpo discente doente. A coordenadora ressaltou o caso de uma estudante que desenvolveu fobia social, ademais um déficit de aprendizagem profundo e se viu incapaz de frequentar a escola, sendo necessário um

encaminhamento hospitalar. A coordenadora discorreu que também houve alunos que precisaram ser levados em ambulâncias devido a crises de ansiedade. Ela adicionou que somente com a volta total à sala de aula é que se teve a real noção da defasagem entre os estudantes que tiveram acesso ao material *online*, daqueles que utilizaram apenas do material impresso.

A escola também teve casos de alunos em estágios primários de alfabetização, frequentando os sexto e sétimo anos, além do aumento dos casos de *bullying*, intrigas e violência na unidade. Buscando mudar tal quadro, a escola teve a oportunidade de trabalhar com uma psicóloga. Tal relação começou na semana pedagógica de 2020. A coordenadora relatou que o diretor havia perguntado se ela não conhecia algum profissional da área que pudesse conversar com os professores, e por isso convidou uma amiga que possuía uma clínica na época, mas que, meses depois, veio a falecer, juntamente com o esposo por Covid 19. Dois anos depois, ante o grande desafio na escola, eles chegaram a entrar em contato com a sócia da falecida amiga, que, não só se disponibilizou a ajudar, mas já tinha um projeto em mente, pronto para ser efetuado, em nome da antiga sócia.

Por meio da atuação dessa profissional, a escola realizou roda de conversas e grupos de apoio com os alunos, na expectativa de que os casos se abrandassem. A coordenadora comemorou dizendo que o ano de 2023 mostrou-se o mais tranquilo do que o ano anterior, com o comportamento emocional dos estudantes bem mais equilibrado. Ela ressaltou como o apoio das famílias facilitou muito o processo e como a escola teve sorte em ter um relacionamento bastante harmonioso com os pais e responsáveis.

Porém, infelizmente, um projeto pedagógico não conseguiu retomar à unidade. A escola, junto ao professor mestre de português da Universidade de Brasília, desenvolvia um projeto de elaboração de livros com os estudantes. Todavia, o docente também veio a falecer por Covid 19 e, até o momento em que essa pesquisa é realizada, o projeto não voltou a funcionar por falta de um docente universitário que pudesse retomar o projeto “com respeito” (CEF Teta, Gama, 24/11/23).

A coordenadora também lamentou a perda dos recursos virtuais e das plataformas que haviam otimizado o trabalho dentro das escolas e enfatizou, como um possível objeto de pesquisa, a otimização da gestão de recursos. Como integrante de uma escola que não possui fundos além daqueles fornecidos pelo Governo do Distrito Federal e a União, com uma Associação de Pais e Mestres não doadora, apenas no papel de gerente da distribuição de renda, a coordenadora explicou como muitas das vezes a escola se viu impossibilitada ante algumas necessidades da unidade: “Ela (a escola pública) fica muito amarrada por causa de recursos.

[...] Tanto que a gente tá lutando pra, pra cobrir uma quadra. Pra gente ter um local com mais espaço [...] Coisas pro aluno, né? É tudo voltado pra eles! [...] É de uma dificuldade imensa. [...] Então, a escola é pública. A gente não pode ficar arrecadando dinheiro, então a gente fica de mãos atadas” (CEF Teta, Gama, 24/11/23).

Ainda assim, ao indagar sobre sua experiência pessoal no cargo de coordenadora, a profissional afirmou “ser de um saldo positivo” e que está muito satisfeita com a unidade escolar na qual está inserida. No fim da entrevista, o clima era mais alegre e afável, então perguntei se poderia conhecer os outros espaços da unidade. A coordenadora disse que sim, porém, como minha caminhada havia coincidido com o horário de intervalo dos estudantes, pediu-me para não tirar fotos, pois isso requisitaria uma autorização de uso de imagem. Garantindo que nenhuma foto seria tirada, guardei todos os meus pertences em minha mochila, levando-a nas minhas costas o tempo todo em que passei pela escola.

3.2.9 CEF Iota de Brazlândia, 27 de novembro de 2023

Quadro 13 – Dados Quantitativos CEF Iota De Brazlândia

CEF Iota Brazlândia					
Ano	2019	2020	2021	2022	Total
Matrícula	941	951	964	930	3786
Aprovação sem repetência	858	949	894	829	3530
Aprovação com repetência	42	0	12	30	84
Reprovação	35	1	22	31	89
Abandono	6	0	0	5	11

Fonte: memorando nº 218/2024, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Região Administrativa há 50 quilômetros do Plano Piloto, formada por uma área urbana de 54 mil habitantes e 30 mil na área rural, Brazlândia é conhecida por ser uma cidade pacata e produtora de morango, leite e demais hortifrutigranjeiros. Uns dos seus principais eventos culturais é o Festival do Divino e a Via Sacra. É onde está localizada a barragem do Rio Descoberto, responsável por 60% da água do Distrito Federal e, apesar de possuir uma atividade economia com cerca de 2 mil empresas de pequeno, médio e grande porte, a cidade com cara de interior é o cenário do CEF Iota de Brazlândia (ARB, <https://www.brazlandia.df.gov.br>, acesso 21/03/2024)

A visita à escola ocorreu em uma segunda-feira, dia 27 de novembro. Devido a distância de minha residência até a cidade, foi necessário pernoitar na casa de parentes e pegar dois transportes públicos, um em direção à Taguatinga, outro em direção à Brazlândia. A viagem

durou mais de duas horas com trânsito e chuva, fazendo com que eu chegasse à escola apenas às 10h.

Ao me apresentar na portaria, o segurança guiou-me ao prédio da direção, onde fui atendida pela própria vice-diretora. Ao ouvir os motivos da minha presença, ela apresentou a documentação ao diretor, antes de me convidar para entrar. Ambos gestores perguntaram se eu me importaria de esperar a hora do intervalo acabar, pois eles sempre acompanhavam a recreação dos estudantes. Perguntei se, ao longo do intervalo, eu poderia fazer um *tour* pela unidade, contudo, os gestores pediram para que eu o fizesse após a entrevista e com o acompanhamento de um profissional da escola, pois a presença de uma estranha no intervalo poderia causar estranhamento e desconforto por parte dos alunos. O que aceitei prontamente e também me trouxe admiração pelo respeito e zelo à segurança da parte da gestão com os estudantes. Concordando em aguardar apenas no espaço da direção, a vice-diretora convidou-me a esperá-los na copa, oferecendo-me água e café.

A entrevista se deu com ambos os gestores em um espaço de uma hora. Não houve qualquer momento de constrangimento ou resistência de suas partes, e pode-se notar um vínculo de confiança e respeito entre eles, o que facilitou suas interações ao longo da conversa. Após a entrevista, o diretor pediu para uma das educadoras sociais mostrar-me os arredores da unidade como combinado. Ela, ao longo da nossa caminhada, contou-me que havia acabado de se formar na faculdade de Enfermagem e que gostava muito de trabalhar ali.

Em relação à escola, essa é composta por quatro prédios, sendo três destinados às salas de aula, sala de informática, de atividades e sala de artes. Ela também possui uma sala com projetor utilizada para aulas diferenciadas. No prédio destinado à direção, também se encontra a biblioteca (que, de acordo com o depoimento da educadora social, não está sendo muito utilizada, pois a escola não tem mais bibliotecários), sala dos professores, coordenação e secretaria. A escola também possui uma sala de jogos com pingue pongue e mesa de bilhar especialmente para os estudantes. Além de uma cantina, refeitório, quadra coberta e espaço verde. Todas salas de aula possuem televisão com conexão sem fio e ar condicionado, porém, o uso é inviável por conta da alta voltagem, gerando quedas de energia.

Tudo se encontrava em bom, quase perfeito estado, com corredores limpos, salas arejadas e equipadas, espaços de convívio grandes e largas entradas de luz solar. Vê-se em toda a escola um zelo e cuidado pelo espaço físico, preservando a limpeza e a estética da escola, sem muros pichados ou vidros quebrados, muito menos presença de lixo ou entulho. Informações que foram descobertas por meio da entrevista para depois serem ratificadas por meio da visita.

Orientando-me pelo roteiro previamente produzido, a conversa iniciou-se com o tempo de serviço e de gestão, além do conceito deles do que seria gestão democrática. Tendo ambos mais de dez anos de serviço na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o diretor trabalha há 18 anos em equipes gestoras, sendo três anos consecutivos no CEF Iota de Brazlândia. Enquanto que a vice-diretora estava em seu primeiro ano na gestão.

Quando indagados sobre o que seria gestão democrática, os gestores disseram que ela era o poder de escolha da comunidade escolar (pais, docentes e alunos) em decidirem seus representantes. Todavia, acreditam que os critérios dessa escolha não sejam tão democráticos quanto sua idealização. Compostos por uma equipe com mais de 90% de docentes temporários (32 professores, três efetivos), os critérios da Lei de Gestão Democrática do Distrito Federal discriminam os professores de contrato, não permitindo a participação efetiva desses integrantes e impedindo-os de criar o sentimento de pertencimento e valorização do próprio trabalho. De acordo com o depoimento do diretor, tais critérios impossibilitam a criação de conselhos e comissões escolares devido à falta de professores efetivos, além de desvalorizar o trabalho prestado pelo professor de contrato.

Em relação as suas posições, ambos gestores não se mostraram interessados no início. Tratando-se especificamente do diretor ele disse ter sido “impelido” (CEF Iota, Brazlândia, 27/11/23) a aceitar o cargo. Tendo começado como coordenador, para posteriormente supervisor e vice-diretor, foi no início do ano de 2020, que ele foi convidado a tomar posse do cargo de diretor. Com a criação da Escola Técnica de Brazlândia, sua antecessora, que estava sendo designada para outro estabelecimento de ensino, pediu para que ele a substituísse para que o trabalho pedagógico feito até ali, não se perdesse. Na esperança de que seu papel não iria perdurar por muito tempo, foi com muita relutância que disse sim. Assim como a vice-diretora, chamada no ano anterior, 2022, – após nove anos trabalhando na escola, e naquele período como orientadora educacional –, para suprir a ausência da antiga vice-diretora, que se encontrava com problemas de saúde, pois já dava suporte gerencial, mesmo não exercendo a função.

Apesar de terem começado como substituições temporárias, ambos se viram em seus cargos por tempo indeterminado e sem se sentirem preparados para tal responsabilidade. Porém, com o passar do tempo, devido ao carinho que sentem pela escola, os gestores desenvolveram gosto pelo próprio trabalho e defendem o projeto pedagógico que ali construíram muito enfaticamente e acreditam que este mostra grandes resultados.

Em relação ao período pandêmico de 2020, o diretor revelou que a escola começou com atividades e contato *online* com os alunos no mês de maio, três meses antes do estabelecido

pela Secretaria de Educação, numa ação voluntária dos docentes e corpo gestor. Por possuírem professores já acostumados a utilizarem plataformas virtuais como recursos didáticos, a escola tomou a iniciativa de forma não regimental de produzir conteúdo *online* para os estudantes, o que facilitou muito o processo do ensino remoto no mês de agosto, garantindo um índice de 100% de participação dos professores nas aulas *online*.

O diretor também comentou e parabenizou o papel do até então da subsecretaria do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) pelo seu trabalho em desenvolver um curso que supriu as necessidades daqueles que nada conheciam sobre as plataformas virtuais. Entretanto, por maior preparo e qualidade que o trabalho dos professores teve, a vice-diretora argumentou que esse momento também revelou a importância do professor em sala de aula e da afetividade necessária no desenvolvimento pedagógico: “A gente precisa desse contato, desse afeto [...] A aprendizagem não é mecânica! Ela é emocional!” (CEF Iota, Brazlândia, 27/11/23).

Ao falarem do retorno ao período híbrido e total nos anos de 2021 e 2022, os gestores comentaram sobre o alto nível de adoecimento emocional e psicológico de todo o corpo escolar; “Em 2021 [...] do ensino híbrido que intercalava a presença deles [...] nós não tivemos com clareza a percepção de como era a conduta dos meninos. [...] Nós tínhamos uma escola totalmente adoecida.” (CEF Iota, Brazlândia, 27/11/23). Na sua fala, o diretor desabafou sobre os grandes desafios psicológicos e emocionais enfrentados pela escola. Além das perdas diretas dos alunos de parentes por Covid 19, a unidade escolar também perdeu um professor para a doença. A vice-diretora também revelou que muitos casos de violência doméstica e pedofilia vieram à tona no período de 2021: “Os meninos ficavam dentro de casa, os pais ficavam dentro de casa. E... Como se fazia uma denúncia, né?” (CEF Iota, Brazlândia, 27/11/23).

Ambos descrevem esses dois anos como “amedrontadores” e “de terror”, sendo necessário lidar com crises de ansiedade, crianças e profissionais com síndrome do pânico e pais superprotetores relutantes em mandarem seus filhos de volta para o ambiente escolar. O diretor afirmou que foi preciso um extremo trabalho de convencimento com as famílias para que os estudantes voltassem a frequentar as aulas presencialmente, além da grande preocupação com as normas de segurança e higienização, já que “nós sabíamos que os meninos não iriam cumprir” (CEF Iota, Brazlândia, 27/11/23).

Os dois também abordam suas próprias dificuldades e adoecimentos. Sem noção real de tempo, o diretor comentou que a equipe trabalhava 24 horas por dia, não impondo limites para as trocas de mensagens, vídeo chamadas e produção de atividades. Foi quando se viram doentes que foi estabelecido o horário de oito horas diárias de trabalho, com intervalo de almoço e

proibição de qualquer contato profissional após às 18h. Apesar de elogiar e defender a necessidade do orientador educacional, pois “é ele quem torna a escola humana para o estudante [...] é ele quem abraça” (CEF Iota, Brazlândia, 27/11/23), a vice-diretora também relatou que, quando estava exercendo essa função, desenvolveu estresse grave e depressão, por conta da alta demanda emocional e psicológica da profissão.

Além dos adoecimentos, ambos afirmaram que houve um déficit pedagógico muito grande, que ainda perdura nos dias de hoje. Os estudantes também se mostravam imaturos psicologicamente, não agindo de forma condizente com sua idade e os gestores acreditaram que isso se devia ao afastamento prolongado e a falta de sociabilização com os seus pares. Além do pavor de estarem em um número tão grande de pessoas, os estudantes demonstraram comportamento hostil e infantil, aumentando o número de casos de *bullying* na escola.

Projetos foram pensados para solucionar ambos os problemas. Em relação ao déficit pedagógico, a vice-diretora comentou sobre o projeto de revisão extensa⁷, realizado com os professores de língua portuguesa e matemática. A gestora relata que, apesar de serem profissionais recém formados, os docentes realizaram aulões, meses antes da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica, porém com o intuito de resgatar aquilo que havia sido perdido. O resultado foi o aumento de meio ponto no índice do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola nos anos de 2021-2022.

Já se tratando das questões de socialização, os gestores comentaram como a falta do amparo psicológico impacta a realidade da escola. Buscando técnicas e metodologias por conta própria, a equipe gestora, juntamente com os professores, realizaram debates e rodas de conversa para diminuir os casos de insultos e brigas que se mostravam mais presentes entre os alunos do sexto e sétimo anos. Em relação aos nonos anos, ambos comentaram que os alunos demonstravam comportamentos muito infantilizados e problemas em lidar com relacionamentos amorosos, além das regras da escola. Para mudar tal cenário, a equipe gestora realizou café da manhã coletivo com as turmas e pediram para que eles expusessem suas opiniões e reclamações.

Ao falar de tal evento, o diretor ressaltou quão ávidos por estarem juntos os alunos se mostravam. Em todos os eventos da escola, a comunidade discente apresentou-se extremamente participativa e disposta a se envolver. Após tal café da manhã, a equipe gestora levantou o debate e a responsabilidade por parte dos alunos sobre as questões que os incomodavam, o

⁷ Apesar de abordarem tal projeto de revisão, os gestores não deram muitos detalhes sobre como ele se desdobrou dentro das salas, apenas que os professores conduziram aulas sequenciais, com mais de duas horas de duração, sobre os temas que os alunos demonstraram dificuldade mais dificuldades nas matérias citadas.

diretor disse que isso foi “uma virada de chave!” (CEF Iota, Brazlândia, 27/11/23), transformando o comportamento e o relacionamento dos adolescentes com a unidade. Outra grande iniciativa da equipe gestora foi direcionar parte da verba escolar na criação das salas de jogos com as mesas de ping-pong e futimesa, procurando proporcionar intervalos de qualidade para os alunos. A vice-diretora contou que, após iniciativas, os alunos se tornaram mais conscientes financeiramente, tomando assim uma atitude de preservação do espaço “pois, eles sabem que aquilo que não gastamos com conserto, volta para eles” (CEF Iota, Brazlândia, 27/11/23).

Uma proposta também realizada nesse período de 2022-2023 pela equipe gestora foi o fornecimento de absorventes para as alunas nos banheiros da escola, pois muitas alunas faltavam aula por não possuírem condições de comprar tais produtos de higiene íntima. A proposta foi pensada pela vice-diretora que, naquele momento, era a orientadora da escola, juntamente com a coordenadora, porém, o diretor revelou que, a priori, ele se mostrou contra o projeto, por medo do uso indevido dos absorventes: “Só que um gestor, ele não tá aqui pra determinar, ele está pra avaliar o que [...] é adequado e experimentar” (CEF Iota, Brazlândia, 27/11/23).

Apesar de a escola sempre ter tais produtos disponibilizados, as profissionais perceberam que muitas meninas não se sentiam confortáveis em conversar com os profissionais do sexo masculino sobre tais assuntos e havia uma ausência marcante de alunas quando seus períodos menstruais iniciavam. Assim, ambas levantaram a questão ao diretor e pediram para que um projeto piloto fosse realizado. Para tanto, elas conversaram com as meninas de todas as turmas e levantaram a ideia para as estudantes, criando então o sistema de utilização dos produtos de higiene nos banheiros. Os gestores contaram que, desde então, o projeto tem sido um sucesso, tendo o apoio e doações de alunas dispostas a compartilharem seus produtos pessoais nas caixas dos banheiros.

Sobre os processos administrativos, quando questionados acerca dos impactos da pandemia, os gestores relataram que, apesar das plataformas e instrumentos virtuais terem sido de grande utilidade, não tiveram grande impacto em seus trabalhos. Na verdade, eles comentaram que tais plataformas tornaram-se inutilizáveis devido ao excesso de dados, documentos inúteis e espaço excedido em nuvens de armazenamento.

Já em relação ao pedagógico, o diretor e a vice-diretora comentaram sobre os projetos que criaram para trabalhar o conhecimento financeiro, social e emocional dos estudantes, desenvolvendo a Mostra de Carreiras, com convidados de diversas profissões para conversar com os estudantes, tendo sido um grande exemplo o dia em que os alunos assistiram a um

promotor em uma audiência ao vivo na escola. Além do projeto Pequenas Empresas, onde os alunos organizam-se em grupos com interesse empresarial semelhantes e fabricam seus próprios produtos e artes e a vendem sob a orientação dos professores. Ademais os debates e rodas de conversa sobre o comportamento de toda escola que ainda perpetuam no dia-a-dia da escola.

Quando questionados sobre o que seria apropriado como objeto de estudo para beneficiar seu trabalho, os gestores focaram no preparo e na formação continuada do professor. Enfatizaram na necessidade de o docente compreender seu aluno como um todo e as questões sociais que os cercam para assim construir um processo pedagógico mais humano e individualizado.

Relacionando os depoimentos dos gestores com os dados disponibilizados pela Secretaria de Educação, é possível notar que a palavra “abandono” nunca foi um tópico em seus relatos, o que condiz com o baixo número de alunos que evadiram nos últimos quatro anos e o número de matrículas praticamente constante nesse período. Todavia, em relação às aprovações com repetência e reprovação, por mais que o ano de 2020 seja uma espécie de buraco negro avaliativo, houve um crescimento significativo desses dados, o que se correlaciona com as narrativas dos gestores acerca do grande déficit pedagógico e atividades de recuperação em larga escala realizados nesse período. O que pode se mostrar um resultado positivo já que os números são menores do que os de 2019.

3.2.10 CEF Capa do Guará II, 28 de novembro de 2023

Quadro 14 – Dados Quantitativos CEF Capa Guará II

CEF Capa Guará II					
Ano	2019	2020	2021	2022	Total
Matrícula	674	648	699	2021	4042
Aprovação sem repetência	519	600	604	1723	3446
Aprovação com repetência	44	0	26	70	140
Reprovação	105	50	69	224	448
Abandono	0	0	0	0	0

Fonte: memorando nº 218/2024, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O Guará, Região Administrativa X, surgiu em 1969, do dia 5 de maio, para que os funcionários do Governo do Distrito Federal tivessem moradia fixa. A cidade desde sempre foi constituída por uma população de renda média. Apesar do alto crescimento, a cidade preserva seu caráter tranquilo, as casas antigas dando lugar a moradias mais arquitetonicamente

elaboradas, comércios maiores e condomínios de alto padrão. De acordo com o site da Administração do Guará, as alterações no Plano Diretor da cidade permitem construções de apartamentos de luxo e novas quadras residenciais, o que pode proporcionar um desenvolvimento ainda maior da RA (ARG, <https://www.guara.df.gov.br>, acesso 27/03/2024)

Na tarde do dia 28 de novembro, após uma falha tentativa no dia 23 de novembro, momento que a diretora não pôde me atender, retornei ao CEF Capa do Guará, sendo necessário apenas um ônibus para me deslocar do Plano Piloto até a escola. Vale pontuar que as entrevistas foram feitas em período de aulas tanto das crianças quanto da pesquisadora que vos fala, o que fez com que certas entrevistas fossem em dias mais espaçados que outras.

Localizado no Guará II, a escola possui um complexo de edifícios, sendo os primeiros destinados à secretaria, direção e mecanografia. Os edifícios posteriores são ocupados pelas salas de aulas, de recurso, e demais espaços da escola (como cantina, quadra coberta e espaço dos servidores), tendo a Educação Inclusiva como grande protagonista da escola. Ao chegar na unidade, por volta das 15h, fui direcionada pelo segurança a esperar pela diretora em frente a sua sala, pois ela estava atendendo a alguns pais. Seu comportamento ao longo da entrevista foi sempre cortês e preciso, porém, um tanto distante, sendo necessário algumas interrupções devido às ligações de pais ao longo da conversa.

A diretora tem apenas oito anos de serviço na Secretaria de Educação do Distrito Federal, sendo metade desses anos como gestora do CEF Capa do Guará II. Sua chegada à escola foi através de indicação pela SEEDF, para suprir o cargo de direção que não havia sido eleito democraticamente. Ao perguntar se havia sido uma função desejada, a gestora disse que necessariamente não, que ela havia apenas cumprido a chamada das altas instâncias, mas que gostava da função.

Ao perguntar o que ela entendia como gestão democrática, a profissional respondeu como “o compartilhamento da gestão [...] com uma gestão onde todos têm voz” e “onde se define as coisas no coletivo” (CEF Capa, Guará II, 28/11/23). Ela disse que a participação dos atores é o que torna a gestão democrática, onde todos têm espaço para contribuir por meio dos colegiados e conselhos, tomando decisões de forma compartilhada.

Em relação a como essa gestão compartilhada se deu no ano de 2020 a 2023, a diretora iniciou seu depoimento explanando sobre o primeiro ano pandêmico. Ela explicou que nunca foi possível que seu trabalho fosse feito no modelo *home office* e que, pessoalmente, foram momentos “tenebrosos”. Assim como nas demais unidades escolares, os gestores possuíam demandas que não podiam estagnar no período de isolamento. Responsáveis pelo controle dos materiais impressos, pelas prestações de contas e da comunicação com os pais e comunidade,

a carga de trabalho havia-se tornado mais pesada. Porém, a diretora contou que a escola conseguiu muito apoio na otimização das ferramentas para realização dessas metas. Os materiais impressos foram entregues via correio pela Secretaria de Educação, e essa também forneceu apoio tecnológico para toda a equipe pedagógica na utilização das plataformas virtuais.

Por conta desse apoio, o CEF Capa não se serviu das plataformas como *Google*, ou *Teams* como as demais unidades pesquisadas, mas sim do *Moodle*. Escolha que, de acordo com o relato da diretora, possibilitou maior controle de frequência e acesso dos alunos por parte dos professores. Esse suporte também facilitou a melhor apropriação das ferramentas virtuais por parte da equipe pedagógica, otimizando o trabalho. Ademais, fez com que avaliações no formato *online* permanecessem. A unidade escolar, até os dias de hoje, aplica avaliação multidisciplinar em seu laboratório de informática para os estudantes, o que, de acordo com a gestora, otimizou o tempo de resposta e devolutiva para os alunos, agradando a comunidade escolar.

Em relação aos alunos, apesar da qualidade de vida habitual do Guará, 40% dos alunos da escola não tinham acesso à rede mundial de computadores de qualidade suficiente para as aulas, utilizando-se somente dos materiais impressos. Além desta questão, a gestora comentou que, apesar de não terem ocorrido abandonos com maior frequência que ela esperava, muitos estudantes “desapareçam”, não participando das salas de aulas virtuais, muito menos respondendo aos materiais impressos, reaparecendo somente no fim do ano.

Na busca pela permanência dos alunos nas aulas, a diretora relatou as ações de busca ativa tomadas pela unidade. Ela disse que, antigamente, eles não possuíam comunicação com os responsáveis que não fosse por meio de comunicados nas agendas, reuniões de pais e outros momentos coletivos no estabelecimento de ensino. Porém, devido às circunstâncias do momento, foram criados grupos de *WhatsApp* com os pais dos estudantes para não se perder a relação e o acesso às famílias da escola. A gestora desabafou que não foi tarefa fácil, tendo famílias que não conseguiram alcançar por conta da desatualização de dados telefônicos, e acrescentou como tal comportamento da SEEDF em não os preparar para tal momento foi “cruel”: “Quem informou não foi a Secretaria de Educação, foi o DFTV” (CEF Capa, Guará II, 28/11/23). A profissional comentou que foi esse bloqueio sem gestão estratégica e organização que o tornou tão danoso para as famílias e para a unidade escolar.

Ela também explicou como foi difícil para essas famílias darem o suporte pedagógico para os seus filhos. Apesar da qualidade de vida da Região Administrativa da Regional, nem todos seus estudantes são moradores do Guará. Alunos de cidades menos privilegiadas

possuíam responsáveis com altas horas de trabalho e de condições financeiras instáveis que levaram não só ao declínio no processo de aprendizagem, mas também ao aumento da violência e criminalidade entre eles. A professora em gestão relatou que a unidade já lidava com as questões do aumento da vulnerabilidade social, além do uso de drogas ilícitas e adoecimento de toda a comunidade escolar e respondeu que não acreditava que a pandemia tenha sido o fator principal. Pessimista em relação ao cenário econômico do País, ela explicou que a iminente piora das condições de trabalho da classe trabalhadora acarretou, conseqüentemente, ao aumento de violência e adoecimento. E é essa realidade que o gestor tem que lidar no ambiente escolar.

Ao abordar a volta ao presencial, a gestora disse ter sido um alívio para todos, por mais que o medo e o receio permanecessem. Ela explicou que esses sentimentos se mostraram mais nos profissionais que vivenciaram o *lockdown*, isolados por dois anos, fazendo com que eles apresentassem uma quantidade anormal de atestados para não trabalharem presencialmente. Já, os alunos, ela falou que o maior desafio foi manter as regras de higienização e distanciamento, sendo preciso conter os ânimos dos adolescentes. A diretora não relatou qualquer caso expressivo de ansiedade ou quaisquer doenças mentais entre os alunos, mas comentou sobre o comportamento mais infantil demonstrado por eles. Com a falta dos anos finais do ensino fundamental I de forma presencial em suas vidas, os adolescentes não agiam como adolescentes, mas ainda como crianças, querendo brincar em “parquinhos”, correr pela escola e subir em muros. Além disso, ela explicou que o uso de máscara por alguns alunos se dava e ainda se dá, não por questões de saúde, mas de autoestima. A gestora contou que muitos jovens têm apresentado problemas com a autoimagem, se sentindo mais bonitos e socialmente aceitos quando se encontram de máscara. Para solucionar tais questões, a profissional contou que foram trabalhados tópicos como socialização, comportamento, amor próprio, rotina escolar e como fazer amizades de acordo com a idade deles. Os resultados foram positivos, e ela disse que a escola tem-se normalizado atualmente.

Em relação ao pedagógico, a diretora, de fato, citou que houve a necessidade de retomar conteúdos, de fazer intervenções e transformar a didática, contudo, sem aprofundar em projetos específicos produzidos na escola. Ao olharmos os dados numéricos, é possível deduzir que os resultados, – ou seja, o número de alunos que apresentaram ter desenvolvido as habilidades pedagógicas desejadas –, alcançados pelos professores têm certa constância. Apesar do aumento de reprovações e aprovações com repetências, tais números não são discrepantes ao número de matriculados.

Ao final da entrevista, a diretora disse que o melhor a ser estudado são os próprios processos de gestão. A gestão escolar lida com questões administrativas, financeiras e humanas para fornecer um serviço público de qualidade para sua comunidade. Saber lidar com tais necessidades, além de se portar com ética e moral no trabalho são essenciais. A diretora sublinhou o papel do gestor como um personagem que não liderará influenciado por suas opiniões, mas sim visando aquilo que é melhor para a administração pública. Portanto é preciso agir de acordo com os critérios da gestão pública, para o bem da coisa pública. Para tanto, o professor deve buscar a formação adequada sobre administração e comunicação não violenta, pois gestão “é lidar com pessoas” (CEF Capa, Guará II, 28/11/23).

Perguntei sobre como esses anos a modificaram como gestora e ela respondeu se sentir apenas mais experiente e preparada para os desafios da função, e com esperanças que a categoria possa desenvolver um trabalho de qualidade, organizado e valorizado para mostrar a sociedade “que o nosso trabalho é valoroso” (CEF Capa, Guará II, 28/11/23). No fim do atendimento, a gestora, tendo lido o documento de apresentação e aprovação da pesquisa, já tinha pedido à secretaria que separasse os documentos necessários. Depois da entrevista, a diretora me apresentou à equipe da secretaria que me deram acesso aos documentos do censo da escola. A interação com a equipe da secretaria e mecanografia deu-se de forma mais descontraída, onde elas me relataram estarem correndo com as notas porque a secretária, ou “a chefe”, como elas carinhosamente chamaram, estava de férias. Tive a oportunidade de fazer fotocópia dos censos de 2019, 2021 e 2022, faltando apenas o ano de 2020, – cujo censo não se encontrava na posse da equipe –, e do ano de 2023 que ainda não havia saído. A equipe me orientou a ligar para a escola em janeiro para marcar uma nova visita e recolher os documentos faltantes, me fornecendo o seu número de contato. A visita durou em torno de duas horas, sendo quarenta e cinco minutos de entrevista e uma hora e quinze de coleta, seleção e cópia de dados. Ao sair da escola, fui lembrada pelo nome e com grandes sorrisos das profissionais, desejando-me um feliz fim de ano.

3.2.11 CEF Lambda de Planaltina, 04 de dezembro de 2023

Quadro 15 – Dados Quantitativos CEF Lambda Planaltina

CEF Lambda Planaltina					
Ano	2019	2020	2021	2022	Total
Matrícula	920	956	979	988	3843
Aprovação sem repetência	766	845	922	814	3347
Aprovação com repetência	23	39	9	31	102
Reprovação	99	72	48	64	283
Abandono	32	0	0	78	110

Fonte: memorando n° 218/2024, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Planaltina é a Região Administrativa mais antiga de todo o Distrito Federal, nascida em 1859, sendo parte primeiramente do município de Formosa do estado de Goiás. A 38,5 quilômetros de distância do Plano Piloto, o antigo Distrito de Mestre D'armas é um rico ponto histórico com seus casarões, ruas estreitas, além de suas festas tradicionais como a Folia do Divino Espírito Santo e a Via Sacra. Ela também é lugar da Estação Ecológica de Águas Emendadas, a mais importante reserva ambiental da América do Sul, ademais cachoeiras, centros históricos e pontos turísticos como a Igreja de São Sebastião, o Museu Histórico e Artístico de Planaltina com variados artesanatos, cerâmicas e tapeçarias (ARPL, <https://www.planaltina.df.gov.br>, acesso 29/03/2024).

O Centro de Ensino Fundamental Lambda de Planaltina foi visitado no dia 04 de dezembro. Pela parte da manhã, foi feita uma viagem primeiramente para a rodoviária do Plano Piloto, pois era o melhor lugar para encontrar transporte para a cidade. A viagem até o CEF Lambda levou em torno de duas horas e vinte minutos, fazendo com que eu chegasse à escola às 10:30h. Ao passar pelos portões da unidade, uma funcionária me disse para ir até o terceiro pavilhão de prédios, pois lá era onde ficava a direção. Espantei-me com quão grande a unidade escolar parecia ser e tive que contar novamente qual era o terceiro pavilhão, pois a disposição dos prédios me confundiu.

Ao me apresentar, o vice-diretor foi o primeiro a se dispor a me atender, contudo, ao ler o teor da entrevista, ele me recomendou conversar diretamente com o diretor, porque ele não fazia parte da gestão na época. Apesar de não ter sido uma visita agendada, o diretor aceitou. Todavia, só estaria disponível para conversar até as 11:30h, dando-me uma hora de entrevista. Ao longo da interação ligações foram atendidas, sinal de intervalo foi tocado e pessoas bateram na porta necessitando da atenção do gestor, porém, o diretor se mostrou solícito a todo momento, tanto para mim quanto para as outras demandas que apareciam.

Todos da escola foram bastante receptivos e permitiram que eu andasse pela escola livremente para conhecer o terreno. O CEF Lambda é muito amplo, com seis pavimentos de prédio e duas quadras, sendo uma coberta. A escola possui sala de coordenação disciplinar, secretaria, direção, sala de artes, sala de recursos para surdos, Serviço de Orientação Educacional, além das próprias salas de aula, sala de jogos, refeitório, e espaços de uso dos alunos.

O diretor dessa unidade possui 23 anos de carreira na Secretaria de Educação, sendo treze desses anos no campo da gestão. Iniciou seu papel como gestor em 2010, quando o convite para a vice direção surgiu. Ao indagá-lo sobre a gestão democrática, o profissional respondeu de forma muito semelhante aos outros gestores entrevistados, abordando o processo eleitoral democrático, onde os setores da comunidade escolar podem decidir seus representantes, cabendo ao gestor buscar os métodos para suprir as suas necessidades. Ele disse não demonstrar gosto para a supervisão, seu papel inicial na gestão, mas que ao se tornar vice-diretor, acabou “tomando gosto pela coisa” (CEF Lambda, Planaltina, 04/12/23).

Seu desafio inicial como diretor foi em 2020, no ano do início do seu mandato. O diretor contou que recebeu a notícia por grupos internos do *WhatsApp* de gestores, e que foi o momento crucial para mostrar seu papel de liderança e decidir como proceder. Seguindo as normativas da SEEDF de rompimento das atividades, o diretor comentou que a gestão apenas fez reuniões *online* em plataformas digitais como o *Meet* para se comunicar com os professores, além das mensagens de *WhatsApp* para entrar em contato com os pais. Sobre esse acesso, o diretor revelou que, apesar da massiva participação de pais e responsáveis, algumas famílias não foram alcançadas devido à falta de acesso à rede mundial de computadores.

O diretor também revelou que, antes da iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a própria escola buscou desenvolver um processo pedagógico com os alunos por meio de atividades via *WhatsApp*. Com a chegada do ensino remoto, o gestor explanou os desafios de utilizar as plataformas, relatando que tanto os professores, quanto os gestores e até mesmo alunos não sabiam utilizar tais ferramentas. Ele contou que foi um processo de aprendizagem coletiva, onde aqueles que aprendiam na tentativa e erro, ensinavam aos outros colegas. Outro desafio do ensino remoto foram as avaliações do processo de aprendizagem dos alunos. Os docentes não sabiam dizer se as respostas que recebiam eram dos próprios alunos, ou frutos de cópia da rede mundial de computadores, ou pais e responsáveis. Porém, o diretor comentou que as discrepâncias mais expressivas eram perceptíveis, onde alunos com um padrão de desenvolvimento apresentavam respostas que não condiziam com suas capacidades cognitivas.

Tal realidade se exprimiu nos números que vemos na tabela no ano de 2020. Além de um número de 72 reprovações e apenas 32 aprovações com repetência, fica nebuloso dizer se os resultados de aprovação sem repetência são frutos de um verdadeiro desenvolvimento de conhecimento dos estudantes.

Além do ensino remoto, o diretor também explicou a dinâmica das atividades impressas, e como o trabalho administrativo e pedagógico se acumulava. Pois, ademais às aulas e atividades *online*, era necessário produzir materiais impressos, dispô-los em uma sala de higienização por três dias e administrar a entrega para os responsáveis e a sua devolutiva, marcando horários e dias distintos para não ocorrer aglomerações. Uma outra problemática eram as reuniões de pais. O diretor comentou que bateram muito a cabeça até chegar em uma solução *online* por meio de *lives* no *Youtube* para que os pais pudessem participar. O diretor comemorou que, por mais que não fosse a totalidade de pais, a maioria interagiu com as demandas da escola. Outro desafio de início de pandemia foram os alimentos e produtos perecíveis, que não poderiam ser manejados sem o aval da SEEDF. O diretor contou que, após comando da alta instância, o primeiro a ser beneficiado com os alimentos foi o Restaurante Comunitário da cidade. Um lamento em seu depoimento foi a inexistência de banda larga de telefonia para os alunos acessarem a rede mundial de computadores, promessa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que não se cumpriu na região de Planaltina.

Ao falarmos da volta, o gestor explanou sobre o receio de todos ao retornar. A sensação de medo e insegurança com o futuro tornou o regresso ao ambiente físico do CEF Lambda uma labuta. Com medo da volta não ser bem-sucedida e uma pandemia começar novamente, tanto os profissionais da escola quanto os alunos tiveram que enfrentar a nova realidade. O diretor abordou o número crescente de atestados que surgiram devido aos casos de Covid 19 entre os docentes, além da perda e desgaste da voz por conta do uso de *faceshields* e máscaras. Também houve aumento dos casos de alunos ansiosos, com crises de choro e falta de ar. O diretor acreditava que o período de isolamento tenha sido fator crucial para tal aumento. Além disso, houve a questão do déficit de aprendizagem. O diretor explicou que os estudantes não sabiam dizer o que havia sido ensinado no período de 2020 e 2021, mostrando uma defasagem de aprendizado muito latente. Podemos enxergar tal fenômeno no aumento de reprovações demonstrados na tabela nos anos de 2021 e 2022 (48 e 64 alunos). Contudo, não houve em seu relato explicações sobre o aumento de abandonos no ano de 2022 (110 alunos), sendo tal acontecimento não citado.

Sobre as questões de ansiedade e medo do presencial, o profissional contou que a escola realizou grande acolhida aos alunos, o que os possibilitou expressar suas alegrias com a volta.

O gestor disse que, apesar do grande receio, toda a comunidade escolar estava ansiosa para retomar seu espaço físico, já desgastados com as atividades *online* e seu caráter impessoal: “Às vezes, eu me sentia falando com um monte de letras na tela do meu computador” (CEF Lambda, Planaltina, 04/12/23), comentou o diretor ao falar das reuniões virtuais e as câmeras fechadas. O diretor contou que a escola ainda lidava com certo nível de ansiedade por partes dos alunos, tendo discentes frequentando a escola com máscaras e evitando contato físico. Ademais o reforço para os alunos que ainda demonstram dificuldade e defasagem de aprendizagem. Sobre o administrativo, o diretor comentou que não houve muitas transformações, tendo boa parte daquilo que era feito virtualmente voltado para o plano físico, apenas se utilizando das plataformas virtuais para reuniões quando possível, o que otimiza o trabalho e, de acordo com suas palavras, alivia a carga de trabalho dos professores. Um outro tópico administrativo que surgiu em seu depoimento foi a questão das aposentadorias e da perda dos dois anos de pandemia, sendo esse período não válido como anos trabalhados para efeitos de licenças-prêmio, assiduidade e quinquênio, o que prejudicou a muitos profissionais da educação.⁸

Ao perguntar sobre quais possíveis campos de estudo para favorecer o trabalho do gestor nas escolas, o diretor sublinhou a formação administrativa e pedagógica do docente. Ressaltou a importância da participação do professor público em todos os setores da escola, para ampla compreensão do próprio trabalho e a necessidade de se estar preparado para tal, sendo possível uma formação continuada nesse sentido. Em relação à SEEDF, o diretor lamentou o despreparo demonstrado nos últimos, em comparação às Secretarias de outros estados membros da federação brasileira, e espera uma melhor organização das altas instâncias.

Com expectativa de se aposentar na gestão, o diretor terminou a entrevista narrando sua satisfação e gosto pelo que faz, dizendo sentir ter propriedade naquilo que executa após 23 anos de serviço na mesma unidade de ensino e tem esperanças de terminar a carreira fazendo aquilo que mais gosta: ser gestor de uma escola pública.

⁸ Isto ocorreu devido as leis complementares 173, de 27 de maio de 2020, e 191, de 8 de março de 2022.

3.2.12 CEF Ômicron de Sobradinho II, 04 de dezembro de 2023

Quadro 16 – Dados Quantitativos CEF Ômicron Sobradinho II

CEF Ômicron Sobradinho II					
Ano	2019	2020	2021	2022	Total
Matrícula	678	678	687	669	2712
Aprovação sem repetência	553	678	628	577	2436
Aprovação com repetência	50	0	13	19	82
Reprovação	55	0	12	32	99
Abandono	20	0	34	41	95

Fonte: memorando nº 218/2024, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Desmembrada de Sobradinho em 2004, Sobradinho II comemora seu aniversário em 11 de outubro, em homenagem à missa comemorativa realizada na mesma data, em 1991. Cidade localizada ao Norte de Brasília, sofreu com a falta de projeto de expansão urbana por bastante tempo, até que em 1990, com o Programa de Assentamento de População de Baixa Renda, a cidade começou a se reestruturar. Ademais a iniciativa governamental, proprietários de chácaras também dividiram suas terras, vendendo seus lotes para familiares e parentes, formando o que hoje é a comunidade de Sobradinho II. A região ainda predominantemente rural normalmente comemora seu aniversário com shows, atrações culturais, desfiles cívicos e eventos religiosos (ARS II, <https://www.sobradinho.df.gov.br>, acesso 01/04/2024).

E foi logo após a entrevista com o diretor do CEF Lambda de Planaltina, no dia 04 de dezembro de 2023, que me direcionei à rodoviária de Planaltina para encontrar um ônibus que me levasse até Sobradinho II. Naquela mesma manhã havia-me comunicado com a gestão do CEF Ômicron de lá e eles confirmaram que poderiam me atender no horário entre às 14h e às 17h. Por mais que as cidades sejam próximas, o transporte público levou cerca de uma hora e meia para chegar até a parada que precisava, em razão dos caminhos que ele faz dentro da própria Planaltina, Sobradinho e Sobradinho II. Um tanto exausta, não pude deixar de cochilar ao longo do caminho.

Quando finalmente cheguei à unidade escolar, fui levada à direção e informada que a diretora teria menos de meia hora para realizar a entrevista, o que nos levou a dividir a conversa entre ela e a vice-diretora da escola, responsável pelas questões pedagógicas da gestão. A diretora se mostrou muito amigável, sempre sorrindo e animada com as questões. Contudo, como esperado, na metade da entrevista, ela teve que se retirar para uma reunião com seu Conselho Regional de Educação – saída que foi recheada de gentis “desculpas!” e “boa sortes!”

por parte da diretora, e “sem problemas”, “muito obrigada!” da minha–, e foi dado continuidade com a vice-diretora. O depoimento de ambas se complementaram, possibilitando visualização mais ampla do contexto da escola.

As duas gestoras possuem longos anos de experiência trabalhando como docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, tendo a diretora 26 de carreira e sua vice 23 anos. Uma peculiaridade interessante dos 23 anos de serviço da vice-diretora é que todos eles foram no próprio CEF Ômicron, o que possibilitou a profissional criar uma história de reconhecimento, pertencimento e responsabilidade sob seu trabalho muito maior. Sobre os anos de gestão, a diretora começou a trabalhar nessa área a partir do ano de 2000, enquanto a vice-diretora tem oito anos de função.

Ao falar sobre o que seria a gestão democrática, a diretora explicou como um processo de construção e que assim sempre seria já que a própria “democracia é um processo contínuo” (CEF Ômicron, Sobradinho II, 04/12/23). “É um processo de aprendizagem diária, pois viver a democracia, em suas palavras, é difícil devido ao histórico social brasileiro de repreensão e autoritarismo, requerendo de nós análise diária das nossas ações. Assim, ela acredita que sempre será um processo “pois se não está em constante construção, não é democrático” (CEF Ômicron, Sobradinho II, 04/12/23).

Em relação ao início dos seus trabalhos nas funções de gestão, a diretora começou na virada do século, após, em 1999, ter sido convidada, juntamente com outros professores da Educação Básica, desenvolver o currículo pedagógico de Biologia, matéria de sua formação, para os anos do Ensino Médio para todo o País. Após seis meses de trabalho, ela e os demais profissionais voltaram para as escolas públicas como coordenadores na missão de auxiliar as unidades escolares na concretização do currículo em salas de aulas. Posteriormente, ao galgar outras funções, compondo cargos gestores, a diretora se viu apaixonada e nunca mais voltou para a sala de aula. Ao perguntar se ela se queria a função, a diretora responde rindo: “Sim! Ideologia de gente boba que acha que vai mudar o mundo!” (CEF Ômicron, Sobradinho II, 04/12/23). Contudo, apesar do choque do seu idealismo com a realidade e de não se sentir preparada, a diretora se diz satisfeita no seu papel educacional.

Enquanto a vice jamais tinha pensado em sair do seu espaço de atuação docente, sentindo-se extremamente realizada como professora em sala de aula. Contudo, após problemas de saúde, a profissional se viu reabilitada e impossibilitada de voltar para o espaço que tanto amava. “Foi um ‘e agora, o que fazer?’” (CEF Ômicron, Sobradinho II, 04/12/23). Assim, a profissional foi convidada pela diretora para ser supervisora a fim de, posteriormente tornar-se vice. Ao contrário de sua colega de trabalho, a função não foi desejada, mas caso de

necessidade. Não se sentindo preparada, a gestora pensou que ali não seria o seu lugar, mas poder lidar com o pedagógico, sua real paixão, a fez prosseguir com o trabalho.

Ao adentrarmos no assunto sobre o período pandêmico e os anos que se seguiram, os depoimentos foram bifurcados, sendo os relatos da diretora focados mais na parte administrativa da gestão, enquanto a vice-diretora falou sobre as questões pedagógicas. As palavras das profissionais se distinguem ao visualizarem aqueles anos. O que a diretora chamou de “desafiador” para a parte administrativa, a vice-diretora chamou de “desastroso” para a parte pedagógica. A diretora disse que, o que foi feito com os gestores do Distrito Federal no ano de 2020, foi “desumano”. Profissionais que trabalharam apenas o mês de março *home office*, tiveram que voltar presencialmente e com uma carga de responsabilidades esgotante. A profissional ainda ressaltou: “A gestão ficou na linha de frente, assim como a saúde ficou [...] Sendo que a saúde tem também, a princípio, um preparo para isso. E nós não tínhamos” (CEF Ômicron, Sobradinho II, 04/12/23). Havia a questão da produção dos materiais impressos; da distribuição de cesta; o amparo e suporte à comunidade; a checagem de presença nas salas virtuais, além da verificação dos relatórios dos professores documentos que funcionavam como substitutos das folhas de ponto dos docentes. Além de terem que aprender a utilizarem as ferramentas *online* em uma realidade onde a boa parte dos cidadãos de Sobradinho II habita em área rural e alguns ainda possuem tecnologia de banda larga a rádio. “Muitas vezes a legalidade esbarra com a realidade” (CEF Ômicron, Sobradinho II, 04/12/23), comentou a diretora ao falar da promessa de acesso à rede mundial de computadores feita às escolas que também não se cumpriu nesta unidade escolar.

Outro grande problema administrativo foi uma infestação de cupins nos canos de esgoto da escola. Devido à ausência de pessoas no ano de 2020, e a baixa frequência no ano de 2021, os insetos se apossaram dos canos de esgoto da escola, tornando impossível a sua reutilização. Portanto, foi necessária uma grande obra, consumindo uma quantidade alta da verba escolar, para construir uma rede de esgoto paralela em 2022 até a metade de 2023, ao mesmo tempo em que a escola se organizava para a volta das aulas presenciais.

O CEF Ômicron de Sobradinho II teve não apenas o desafio do luto, das perdas e da ansiedade por parte dos pais, responsáveis e alunos, mas também de necessidades mais básicas como a fome. A unidade escolar atende muitas crianças em situação de vulnerabilidade social, que usufruíam das refeições feitas na escola constituídas de café da manhã, lanche e almoço. Com o fechamento da unidade escolar, essas crianças não conseguiam mais ser atendidas. Ainda houve casos de famílias de áreas rurais que não possuíam condições de buscar o material impresso, muito menos de acompanharem o ensino remoto. Em relação ao pedagógico, apesar

de a diretora dizer não acreditar que houve perda de aprendizado, mas sim que “se deixou de ganhar”, desenvolvendo outras habilidades como o uso das plataformas *online*, o autocuidado e higienização, o depoimento da vice-diretora a contradisse. A gestora acreditou ter ocorrido grande perda pedagógica, tanto no período remoto quanto no híbrido, e ela relatou que não somente pelas questões educacionais, mas também financeiras e familiares dos alunos. De acordo com o depoimento das gestoras, Sobradinho II foi bastante impactada pelas questões socio-financeiras no ano de 2020, o que afetou muito o desenvolvimento escolar dos estudantes. Todavia, devido à falta de dados quantitativos de aprovação com repetência, reprovação e abandono no período de 2020, como mostra o quadro 16, não é possível haver uma dimensão da amplitude desse impacto.

Ainda sobre o pedagógico, a vice-diretora explanou sobre o grande déficit de aprendizagem demonstrado pelos alunos. Assim como outros profissionais de outras unidades escolares relataram, os estudantes do CEF Ômicron apresentaram acúmulo de conhecimento não condizente com aquilo que se espera em sua faixa etária. A vice disse que, por mais que alunos não alfabetizados eram frequentemente recebidos nos sextos anos, a proporção era ínfima. O que foi totalmente diferente nos anos de 2021-2022: “todos vieram não alfabetizados. Alunos que não sabiam ler, nem escrever” (CEF Ômicron, Sobradinho II, 04/12/23). Ademais à defasagem, os adolescentes demonstraram muita dificuldade em voltar à rotina escolar e desenvolverem comportamento de estudante, respeitando o próximo e valorizando o diferente.

Assim, enquanto o trabalho administrativo desafogava, o pedagógico se intensificava ainda mais. Após terem que se reinventar no período remoto e híbrido, utilizando-se das ferramentas *online*, buscando criar vídeos e atividades interativas para capturar a atenção dos discentes, os professores voltaram para uma realidade onde seu trabalho parecia não ter sido absorvido. Porém, inusitadamente, os números de aprovação com repetência, reprovação dos anos de 2021 para 2022 são menores do que os de 2019 (13 e 19 alunos respectivamente), tendo aumento do número de abandonos (34 e 41 alunos). Em relação ao quantitativo elevado de abandonos, as possibilidades são mais abrangentes, pois, de acordo com o depoimento das gestoras, as questões econômicas e sociais das famílias de Sobradinho II tiveram muito impacto no trabalho escolar.

Diferentemente de outros Centros de Ensino Fundamental que relataram ter-se deparado com o aumento de casos ansiedade, síndrome do pânico e crises de choro, as profissionais do CEF Ômicron não compartilharam do mesmo depoimento. Suas memórias abordam em especial o tópico do *bullying*, do respeito e da depressão. Elas comentaram como foi difícil e, ainda está sendo, acostumar-se a viver em sala de aula, cumprir horários e entender que as

diferenças entre colegas e professores. Por isso, além dos projetos de intervenção, reagrupamento e projetos de revisão, a escola se voltou para ações mais ligadas ao convívio social.

A vice-diretora contou do grande projeto de Páscoa que a escola produziu em abril de 2023, onde os alunos de todas as salas e turmas participaram de um amigo oculto de chocolate único, na intenção de incentivar a socialização e amizade entre eles. Além disso, ela contou sobre o projeto do Ministério Público “Na Moral”, que trabalhou ao longo do ano inteiro as questões do respeito, da valorização do outro e da desmotivação do *bullying*, e como a escola, no fim, recebeu o título de “escola diamante” pelos resultados positivos demonstrados.

Apesar das problemáticas, a diretora elogiou o trabalho realizado em sua unidade escolar e disse ter visto resultados positivos das ações que eles realizaram. Ademais, ela parabenizou o papel dos gestores do Distrito Federal durante esse período: “É com muita honra, com muito orgulho saber que as equipes gestoras do Distrito Federal, elas serviram ao país com muita, eu acho, com muita eficiência, com muita eficácia, com muito orgulho, porque não foi fácil” (CEF Ômicron, Sobradinho II, 04/12/23).

Ao ser perguntado sobre o que poderia ser estudado para melhor beneficiar as escolas e aquilo que as altas instâncias também poderiam realizar, ambas as profissionais falaram da importância da formação continuada na capacitação dos professores nas questões administrativas, financeiras e emocionais no ambiente escolar, pensando em cursos que visem o novo estudante que estava diante desses profissionais. E em relação ao papel do Estado, ambas sublinharam a necessidade de equipes completas de professores, – “e professores efetivos”, disse a vice-diretora –, psicopedagogos, mas também pedagogos, assistentes pedagógicos e psicólogos dentro das escolas públicas: “Eu faço o papel de três burocraticamente aqui na escola [...] Uma coisa sou eu enviar um aluno pro conselho tutelar, o outro é escutar e tentar entender porque ele tá agindo daquela maneira” (CEF Ômicron, Sobradinho II, 04/12/23), expôs a vice-diretora ao revelar a necessidade do CEF Ômicron de psicólogos, assistentes pedagógicos e serviço especializado para os alunos com necessidades específicas.

Posterior à entrevista, ela me guiou pela escola, explicando suas acomodações. Essa possui três pavilhões de prédios, sendo o primeiro a secretaria, seguido pela cantina e pátio com palco, salas de aulas, sala de recursos pedagógicos, sala de informática e multimídia. Ademais à biblioteca, sala de educação física, sala de coordenação, dos professores e a própria direção. Apesar de se encontrar tão bem cuidada, em relação às outras unidades visitadas, o prédio desta unidade escolar já demonstrava sinais de desgaste e velhice, contudo, a vice-diretora mostrou que algumas reformas já estavam sendo feitas, como as trocas das janelas por janelas de vidro

temperado. No fim da visita, fui informada que o melhor momento para o pedido dos dados da escola seria na segunda semana de janeiro, porém, apesar da visita e pedidos, no período indicados, tal devolutiva não ocorreu.

3.2.13 CEF Sigma de Samambaia, 08 de dezembro 2023

Quadro 17 – Dados Quantitativos CEF Sigma Samambaia

CEF Sigma Samambaia					
Ano	2019	2020	2021	2022	Total
Matrícula	807	842	858	833	3340
Aprovação sem repetência	662	840	832	771	3105
Aprovação com repetência	34	0	1	0	35
Reprovação	89	2	25	62	178
Abandono	22	0	0	0	22

Fonte: memorando nº 218/2024, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A décima segunda RA do Distrito Federal, Samambaia, surgiu do projeto urbanístico de 1978, tendo sua criação oficializada em 25 de outubro de 1989. As primeiras quadras foram vendidas em 1982 e seus moradores chegaram em 1985. Ela foi construída devido ao rápido crescimento populacional do DF e a necessidade de oferecimento de setores habitacionais. A cidade recebeu esse nome em homenagem ao córrego que corta a região e onde eram encontradas as plantas de mesmo nome em abundância. Em seus primeiros anos, a cidade não possuía saneamento básico, ruas asfaltadas, ou energia elétrica. Em 1989, ela deixou de pertencer a RA de Taguatinga e ganhou sua própria administração, tornando-se independente para atender as necessidades de seus moradores (ARS, <https://www.samambaia.df.gov.br>, acesso 27/03/2024).

O Centro de Ensino Fundamental Sigma de Samambaia foi alvo da minha visita três vezes, sendo as duas primeiras tentativas infrutíferas. Na semana do dia 22 de novembro de 2023, foi quando realizei a primeira ida à unidade escolar. Porém, ao bater no portão da escola e ser atendida pelo segurança, esse me avisou que, por ser semana de provas, tanto os alunos quanto os corpos docentes e gestores, estavam saindo em horários diferente do comum e que, por isso, eu deveria tentar vir na parte da manhã, ou na próxima semana.

Por conta das demais visitas planejadas naquela mesma semana, decidi adiar e tentar novamente só na semana seguinte. Todavia, ao ir à escola no dia 29, e levada por esse mesmo segurança à sala da direção, a supervisora me recebeu e pediu para que eu tentava na sexta da

semana que vem, pois era o dia que ela tinha certeza que o diretor me atenderia. Um tanto frustrada, porém, ciente de que isso poderia acontecer com visitas não agendadas, agradei e prometi voltar à escola no dia marcado.

Quando enfim chegamos ao dia 08 de dezembro de 2023, encontrei os portões da escola abertos e fui recepcionada por outro segurança que me acompanhou até à sala da direção. Ao notar a presença tanto de crianças e adultos, percebi que provavelmente era o dia da entrega de notas, o que foi confirmado quando a coordenadora me confundiu com um dos pais e, após explicar o mal-entendido, me pediu para esperar pelo diretor que conversava sobre a situação de um aluno. Por média de quinze minutos, permaneci sentada em um dos bancos em frente à sala da direção, podendo visualizar a ida e a vinda de responsáveis e alunos, ouvindo suas reações a notícias de aprovação e reprovação. Alunos chamando professores pelo nome e piadas trocadas entre ambos, dando-nos a impressão de haver uma relação de carinho entre a comunidade escolar. Também pude visualizar o próprio diretor da escola ao telefone, a todo momento finalizando uma ligação e começando outra.

Posteriormente a esse tempo, notando que eu ainda não havia sido atendida, a coordenadora me convidou para dentro da direção e apresentou-me ao diretor. Após explicar as razões da minha visita, o diretor concordou em fazer a entrevista no mesmo momento, porém me alertou que o pedido dos documentos seria difícil naquele instante, pois a secretária não estava (em outro momento da conversa, o diretor me relatou que ela estava de luto por uma perda familiar recente). A entrevista ocorreu na sala da coordenação, com ar condicionado e a presença somente de nós dois. Após concordar em ser gravado, o diretor participou de maneira muito calma e confiante, não demonstrando desconforto com qualquer pergunta. Seu foco foi mais nas questões pedagógicas e ele me explicou que isso se devia ao seu amor e interesse maior pelo tema.

O atual diretor da unidade escolar possui 24 anos de carreira dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sendo desses 24 pelo menos 14 anos em gestão. Ao perguntar quando e como ele começou a atuar na função, o diretor respondeu que, um ano depois de ter começado a trabalhar como servidor público, em 2000, foi indicado para o cargo de vice-diretor. Ele explicou que, na época, os cargos de gestão eram por indicação política, sendo importante somente o apoio dos diretores para com àqueles no poder, não sendo necessário experiência ou conhecimento. O que foi o seu caso, com apenas um ano de atividade docente, o gestor disse que viu a oportunidade como um desafio, mas que sofreu muito no início para se adaptar.

Ao perguntar sobre o conceito de gestão democrática, o diretor explicou que, nas últimas décadas, ele tentou substituir o sistema que ali o colocou, possibilitando à comunidade o poder de escolha, tornando a escola um ambiente de planejamento e decisão compartilhados. Apesar do princípio da gestão democrática já estar vigorado por lei desde a Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, muitos gestores citaram que a gestão democrática é muito recente, relatando sobre como suas comunidades escolares ainda estavam se apropriando dos princípios da gestão democrática.

Outro comentário que chamou a atenção, enquanto conversávamos sobre esse tópico, foi que, ao relatar as experiências iniciais como gestor e as tentativas e erros que o levaram a se desenvolver no cargo, o diretor comentou que, muitas vezes, a teoria não é passível de aplicação na prática e que esta deve permanecer apenas nos livros.

Ao adentrarmos no assunto do período pandêmico, o gestor relatou como foram aqueles meses de ansiedade e medo. Após receberem mensagem do coordenador da Regional e as notícias na televisão, o CEF Sigma fechou suas portas. Ao contrário das outras unidades escolares entrevistadas, o diretor não comentou sobre qualquer iniciativa por parte da escola antes da chegada da plataforma da SEEDF. Ele contou os quão perdidos todos estavam, como buscou respostas em outras Regionais de Ensino e na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e todos se mostraram tão perdidos quanto. Ele falou como todos estavam de mão atadas, tanto as gestões escolares quanto a alta instância, sem um plano a seguir.

Já no mês de agosto, quando a plataforma da SEEDF entrou em atividade, o diretor comentou os novos desafios. Além das dificuldades dos professores em se adaptarem às novas ferramentas de trabalho, a unidade escolar também sofreu com o alto número de alunos não alcançados virtualmente. O profissional abordou sobre os planos de disponibilizar acesso à rede mundial de computadores e o canal de TV aberto para as transmissões de aula prometidos pela SEEDF, mas que não vingaram devido à falta de verba, o que fez com que esses alunos ficassem totalmente dependentes do material impresso. Junto com a logística de produzir, entregar e receber tais materiais, o diretor explicou o árduo trabalho de busca ativa feito pela equipe gestora que, mesmo assim, não conseguiu atingir a todos, aumentando significativamente o número de evasão. Entretanto, tal número não se faz conhecido devido à ordem vinda da SEEDF, estipulando a aprovação de todos os alunos que ficaram ausentes ao longo do ano, caso esses apareçam nas escolas até o dia 22 de dezembro. Tal atitude também gerou descontentamento entre os docentes: “eles sentiram que tudo (as aulas *online* e atividades impressas) que fizeram foi em vão” (CEF Sigma, Samambaia, 08/12/23).

Além da evasão, tanto no virtual quanto no período híbrido (informou que não consta no quadro 16, porém foi enfatizada no depoimento do gestor), o diretor explanou o comportamento e participação apático dos alunos nas atividades da escola, o que foi sentida na volta do ensino presencial com a queda nos seus desenvolvimentos pedagógicos. Mas não só os estudantes foram afetados, mas também os docentes. O diretor relatou sobre a sobrecarga de trabalho dos professores na produção de materiais impressos, aulas virtuais, além dos relatórios diários que substituíam a folha de ponto e o preenchimento dos seus diários. A gestão também sentiu o impacto, tendo que agir como auxiliadora nos trabalhos virtuais e fiscal das atividades impressas, ademais o suporte e amparo exigido pelas famílias em momento de tantas incertezas.

Com a volta do presencial, o diretor comentou que, por mais aliviados que estivessem com o retorno ao ensino presencial, a carga de trabalho não amenizou. Ele disse que os professores voltaram perdidos, sem rumo em relação aos conteúdos devido à perda pedagógica que ocorreu no híbrido. Por conta do revezamento quinzenal das turmas, a escola não conseguiu produzir atividades continuadas nas disciplinas, o que acarretou turmas sem os conhecimentos requeridos: “Quando nós fizemos essa parte de diagnóstica, o básico do básico, os alunos não sabiam as quatro operações básicas [...] o professor teve que tirar água de pedra!” (CEF Sigma, Samambaia, 08/12/23). Com a alto nível de defasagem pedagógica, o Currículo em Movimento se transformou, fazendo com que os professores trabalhassem o conteúdo do ano anterior juntamente com o currículo do ano atual, na busca de resgatar o desempenho dos estudantes. O diretor comentou que, além disso, projetos interventivos foram realizados como o desenvolvimento de um ensino integral, voltado para os estudantes com necessidades específicas de ensino, além disso, semanas de revisão bimestrais, e repasse de conteúdos onde os alunos mostraram maior dificuldade foram realizadas com toda a escola.

Se olharmos o quadro de dados 17 a partir do ano de 2020 até o ano de 2022, e calcularmos o percentual de aprovações sem repetência, chegamos a um total de 99%, 96% e 93%, respectivamente. O que pode ser um reflexo da ação massiva de revisão e recuperação de conteúdos, demonstrando que a boa parte dos estudantes conseguiu ser atingida, reprovando aqueles que realmente a unidade escolar se viu impossibilitada de alcançar. O que casa com o depoimento do diretor quando relatou que as reprovações se localizaram mais nos alunos dos nonos anos, que infelizmente, demonstraram não estarem devidamente alfabetizados.

O diretor desabafou como esse período foi exaustivo e como a falta de suporte pedagógico e, em especial, psicológico impactou os estudantes. Com o aumento de alunos semianalfabetos e analfabetos, e dos alunos com necessidades específicas como Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, ademais os jovens com

deficiências intelectuais, ele revelou como a escola precisou de apoio pedagógico e psicológico com a presença de especialistas na área dentro da unidade, pois tal ausência estava sendo suprida por orientadores, cuja função não transpassa tais questões. Um pedido por pedagogos de apoio foi feito há três anos para a Secretaria de Educação, porém, nunca foram atendidos. Além da ausência de profissionais da educação, psicopedagogos e psicólogos também não foram adquiridos para o estabelecimento de ensino.

E foram as questões psicológicas que mais afetaram a unidade escolar. O diretor sublinhou a mudança comportamental e o estado mental tanto dos professores quanto dos alunos: “eles (os alunos) voltaram enlouquecidos” (CEF Sigma, Samambaia, 08/12/23). Aumento de brigas, discussão e violência física, crises de ansiedade, pânico e depressão foram se tornando parte do cotidiano da escola. Estudantes que pareciam ter-se esquecido de como viver em sociedade e que ainda estavam lidando com os próprios sentimentos e emoções. Crises de choro se tornaram frequentes, além do aumento de crianças com algum tipo de laudo. Ademais os discentes, professores também se mostraram com problemas psicológicos, diagnosticados com transtornos como ansiedade. O diretor comentou que há um grupo de professores homens que se divorciaram durante esse período e voltaram extremamente conturbados para a sala de aula. Divórcios e separação também ocorreram entre as famílias dos estudantes e o diretor acredita que isso tenha refletido no comportamento catatônico dos jovens.

Projetos de intervenção sobre esses temas também foram desenvolvidos, falando sobre viver em sociedade, respeitar o próximo e se auto conhecer. Atividades com a comunidade como ceder a quadra para o futebol comunitário, parceria com o pai de aluno, professor de Karatê, foram alternativas que a unidade escolar buscou para lidar com tais questões. Em relação aos professores, o diretor contou que o suporte técnico e emocional que a equipe gestora apresentou nesse momento atípico afinou as relações entre eles, tornando-os mais companheiros e confiantes com a equipe que escolheram. Ele depôs que tal confiança foi visível na última eleição, após sua chapa ter sido eleita com 98% dos votos.

Já se tratando da relação escola-família, o gestor expos as dificuldades e conflitos enfrentados. Com o medo e ansiedade diante a situação de saúde ao redor de todo o mundo, os pais se mostraram frequentemente preocupados, exigindo respostas e atitudes da escola, que não podia atender as suas demandas. Aulas tinham que ser canceladas caso algum aluno fosse diagnosticado com Covid para o descontentamento de uns, mas não eram caso não houvesse para o descontentamento de outros. Além disso, o diretor também comentou sobre o ávido interesse deles sobre as questões pedagógicas e a reposição de aulas, respostas que até então, eles não tinham. Com o desenvolvimento dos projetos interventivos, ele explicou que as reações

se abrandaram, o pedagógico tem se normalizado, mas que as necessidades psicológicas dos estudantes ainda são muito latentes.

Ao perguntar sobre o que poderia ser estudado para beneficiar a gestão democrática, o profissional entrevistado enfatizou a formação do professor gestor. Ele sublinhou a necessidade do profissional que visa tal função estar preparado para lidar com pessoas, cultivar relações, ter conhecimento das questões financeiras e priorizar o pedagógico. Abordou a importância da parceria professores-gestão e como o zelo das relações interpessoais levam a boas decisões coletivas. Mas também alertou sobre o peso do cargo de gestão e como eles são a imagem da escola, tanto para o bem quanto para o mal. Um caso negativo por ele citado foi o roubo de fiações da última escola em que ele havia sido gestor antes do CEF Sigma. Apesar de se encontrar de férias e a razão do roubo ter sido um desencontro entre os profissionais terceirizados, o principal culpado foi ele enquanto gestor, tendo que arcar com as despesas com seu próprio dinheiro. Ainda assim, após longos anos da função, “tomou gosto pela coisa”, tendo a esperança de poder continuar desenvolvendo um trabalho de qualidade para a sua comunidade.

Depois do que foi quase uma hora de interação, perguntei a ele se seria possível conhecer os ambientes da unidade escolar. O gestor prontamente disse que sim e me acompanhou até a porta da sala, deixando-me andar sozinha pela escola. Ele parecia ocupado e ávido para continuar com suas atribuições.

Pude notar que a escola tem três complexos de prédio, sendo o primeiro destinado a coordenação, sala de direção, banheiros dos professores e sua sala, além de salas de aulas. Nos outros pavimentos da escola encontram-se o refeitório, a sala de recursos para surdos, sala de artes e demais salas de aula. Essas unidades estão conectadas tanto por escadas, quanto por uma rampa que conecta a área mais baixa de salas. As salas de aula não possuem ar condicionado e, apesar de bom estado e cuidado, o prédio já demonstra sinais de velhice. Enquanto andava pelo estabelecimento de ensino, o segurança que me recebeu perguntou se eu era a nova estagiária, e, após explicar minha presença ali, perguntei se ele poderia me mostrar a quadra, pois não a tinha achado.

Ele me levou pelo corredor do primeiro prédio, que possui uma espécie de grade dividindo a área usada pelos profissionais da área dos alunos. Em frente às salas de aula desse prédio estão, em um enorme espaço verde, a quadra e a quadra coberta da escola, além de um grande estacionamento. Finalizando minha visita, despedi-me da coordenadora que me recebeu e desejei um bom fim de ano para os funcionários da escola que encontrei até chegar ao portão. Fui até à estação de metrô da cidade, pois era o melhor caminho para ir para o Plano Piloto na

intenção de voltar para casa, completando assim todas as entrevistas com uma alegria quase infantil.

CAPÍTULO 4: As lições da pandemia para a gestão escolar

4.1 Introdução

Este capítulo tem como intenção a apresentação dos dados coletados por meio das entrevistas e dos documentos estudados de forma numérica no modelo de tabelas, para assim, construir o perfil de respostas dos gestores entrevistados e apresentar de forma matemática a população desta pesquisa: os gestores dos centros de ensino fundamental do Distrito Federal. Tal generalização não almeja a perda da singularidade de cada realidade visitada, mas sublinhar e facilitar o entendimento dos desafios, das conquistas e dos desejos em comum da população dos centros de ensino fundamental do Distrito Federal para os leitores deste trabalho.

4.2 Dados quantitativos do quadro gestor entrevistado

Tabela 1 – Sexo biológico dos gestores entrevistados

Escolas	Masculino		Feminino	
CEF Alfa, R.F. II	0		1	
CEF Beta, R.E.	2		0	
CEF Gama, P.P.	0		1	
CEF Delta, Cei.	0		1	
CEF Épsilon, S.S.	1		0	
CEF Zeta, Par.	1		0	
CEF Eta, S.M.	1		0	
CEF Teta, Gam.	0		1	
CEF Iota, Braz.	1		1	
CEF Capa, G. II	0		1	
CEF Lambda, Plan.	1		0	
CEF Ômicron, S. II	0		2	
CEF Sigma, Sam.	1		0	
TOTAL = 13 escolas	f	%	f	%
	8	50%	8	50%
TOTAL = 16 gestores	8	50%	8	50%

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados na pesquisa de campo.

A primeira tabela nos mostra uma população de gestores balanceada com o mesmo número de mulheres e homens ocupando cargo de gestão. Porém, vale ressaltar que os cargos se diferenciam entre supervisores, diretores e vice-diretores, sendo o número de diretores majoritariamente masculino (7 diretores para 6 diretoras entrevistadas).

Tabela 2 – Faixa etária dos gestores entrevistados

Idade	f	%
21-30	0	0%
31-40	4	25%
41-50	8	50%
51-60	4	25%
61-70	0	0%
71-80	0	0%
TOTAL = 13 escolas	16	100%
TOTAL = 16 gestores	16	100%

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados na pesquisa de campo.

Já a tabela de faixa etária dos profissionais entrevistados mostra que a metade da população desta pesquisa se encontra entre os 41-50 ano de idade, sendo repartido igualmente em 25% os demais profissionais participantes nas idades entre 31-40 anos e 51-60 anos.

Tabela 3 – Tempo de docência dos gestores entrevistados na SEEDF

Anos	f	%
01-10	10	63%
11-20	6	37%
21-30	0	0%
31-40	0	0%
TOTAL = 13 escolas	16	100%
TOTAL = 16 gestores	16	100%

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados na pesquisa de campo.

Em relação ao tempo em sala de aula como professores, a maioria dos professores entrevistados possuem mais tempo em gestão do que em docência, computando um total de 67% que lecionaram até o máximo 10 anos, tendo apenas 6 profissionais com mais de uma década de sala de aula.

Tabela 4 – Tempo de gestão dos gestores entrevistados

Anos	f	%
01-10	9	57%
11-20	6	37%
21-30	1	6%
31-40	0	0%
TOTAL = 13 escolas	16	100%
TOTAL = 16 gestores	16	100%

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados na pesquisa de campo.

O mesmo fenômeno do tempo de docência também acontece em relação ao tempo de gestão, sendo uma maioria com o máximo de 10 anos no cargo, totalizando 57%. Entre 10-20 temos um total de 37% e apenas 1 gestor com duas décadas de trabalho. Esse fenômeno pode

estar relacionado ao alto número de gestores na faixa dos 40 anos idade, uma cátedra mais nova do que normalmente se encontra em tais funções.

Tabela 5 – Formação superior dos gestores entrevistados

Cursos	f	%
Não informado	7	43%
Biologia	3	18%
Geografia	1	7%
História	1	7%
Letras Português	3	18%
Pedagogia	3	18%
TOTAL = 13 escolas	16	100%
TOTAL = 16 gestores	16	100%

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados na pesquisa de campo.

Acerca dos cursos de graduação dos entrevistados, os resultados podem não estar em porcentagens concretas já que 43% dos gestores não abordaram tal assunto ao longo da entrevista. Contudo, temos uma porcentagem constante de 18% nos cursos de Biologia, Letras Português e Pedagogia, sendo apenas 12% formados em outras licenciaturas (1 em Geografia e 1 em História).

Tabela 6 – Especialização em gestão dos gestores entrevistados

Cursos	f	%
Curso obrigatório da EAPE	15	93%
Especialização em gestão	1	7%
TOTAL = 13 escolas	16	100%
TOTAL = 16 gestores	16	100%

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados na pesquisa de campo.

Em relação ao grau de especialização em gestão por parte da população desta pesquisa, apenas um gestor possui especialização em gestão escolar realizada em uma unidade federal de ensino superior, a Universidade de Brasília. Enquanto que os outros 15 gestores, apesar de alguns possuírem formação em outros cursos superiores e técnicos, não realizaram nenhum tipo de formação continuada em gestão escolar a não ser o curso obrigatório fornecido pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) após a posse do cargo de gestor.

Tabela 7 – Percurso em gestão dos gestores entrevistados

Crítérios	f	%
substituição autovoluntária	0	0%
substituição grupal voluntária	0	0%
substituição a convite da comunidade escolar	10	62%
substituição orientada institucionalmente	2	12%
autocandidatura à eleição	2	12%
candidatura grupal	0	0%
candidatura a convite da comunidade escolar	0	0%
candidatura orientada institucionalmente	3	18%
TOTAL = 13 escolas	16	100%
TOTAL = 16 gestores	16	100%

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados na pesquisa de campo.

Sobre os caminhos que os levaram até a gestão, a maioria afirma ter sido através do convite por parte da comunidade escolar, totalizando em 62%, enquanto os demais se encontram divididos em 18% na categoria “candidatura orientada institucionalmente” e 12% em “autocandidatura à eleição”.

Tabela 8 – Conceito de gestão democrática dos gestores entrevistados

Crítérios	f	%
Eleição Diretores	7	43%
Existência/Funcionamento Conselho Escolar	3	18%
Existência/Funcionamento Grêmio Estudantil	3	18%
Participação Estudantes	10	62%
Participação pais/Responsáveis	10	62%
Participação da comunidade escolar na construção do PPP	1	7%
Gerenciamento das questões burocráticas pelo coletivo (diretores, vice diretores e supervisores)	1	7%
Compartilhamento na tomada de decisões	7	43%
TOTAL = 13 escolas	42	100%
TOTAL = 16 gestores	16	100%

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados na pesquisa de campo.

Ao tratar da concepção dos gestores do que seria a gestão democrática, é primeiro necessário explicar que um gestor deu mais de uma afirmativa sobre o tema, o que faz com que o número de resposta ultrapasse a porcentagem de 100%. A maioria compreende gestão democrática como a participação de toda a comunidade escolar⁹ no universo da escola (124%), em seguida como a responsabilidade da comunidade em eleger seus diretores (43%), compartilhamento na tomada de decisões (43%), posteriormente como a existência/funcionamento do Conselho Escolar e a existência/funcionamento do grêmio estudantil (18% cada). E por fim, com 7% cada, a participação da comunidade escolar na

⁹ O percentual de 124% foi auferido porque tratamos da comunidade escolar, o que engloba os 62% dos estudantes mais os 62% dos pais e responsáveis.

construção do PPP e gerenciamento das questões burocráticas pelo coletivo gerencial (diretores, vice-diretores e supervisores).

Tabela 9 – Como se operacionaliza a gestão democrática na prática escolar

Crériterios	f	%
Desenvolvimento dos projetos pedagógicos	11	68%
Prestação de contas	14	87%
Organização da merenda	3	18%
Atendimento à comunidade escolar	15	93%
Resolução de conflitos entre comunidade, alunos e professores	13	81%
Delegação de tarefas	10	62%
Levantamento de verba	4	25%
Coordenações pedagógicas	11	68%
Otimização dos recursos disponíveis	4	25%
Suporte aos professores e profissionais terceirizados	6	37%
Cuidado com o patrimônio escolar	14	87%
TOTAL = 13 escolas	105	100%
TOTAL = 16 gestores	16	100%

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados na pesquisa de campo.

Em relação a como o entendimento de gestão democrática por parte dos gestores se materializa no cotidiano de suas escolas as respostas também foram múltiplas. O atendimento à comunidade escolar encabeça esta tabela com 93% de resposta dos gestores participantes. 87% dos pesquisados também personificam a gestão democrática na prestação de contas à comunidade escolar e no cuidado com o patrimônio do seu estabelecimento. Também a veem como a resolução de conflitos entre a comunidade, alunos e professores, totalizando em 81%. Ademais, os profissionais responderam que gestão democrática engloba o desenvolvimento dos projetos pedagógicos pelo coletivo (68%), a delegação de tarefas entre seus pares professores e coordenadores (62%), além do suporte emocional e técnico aos docentes (37%), a otimização de recursos e levantamento de verbas (25% cada). O tópico menos elaborado pelos entrevistados foi em relação à responsabilidade com a merenda escolar, totalizando apenas 18%.

Tabela 10 – Atividades de gestão democrática desenvolvida pelos gestores escolares durante a pandemia do Covid-19: 2020-2021

Critérios	f	%
Distribuição de <i>kits</i> verdes para as famílias	16	100%
Produção/distribuição/retorno de atividades impressas	16	100%
Contato telefônico e digital com a comunidade escolar (grupos de WhatsApp, e-mail, <i>meet, google classroom, teams, moodle</i>)	16	100%
Coordenações virtuais (<i>Yotube, meet, google classroom, teams, moodle</i>)	16	100%
Reuniões de pais virtuais (<i>Yotube, meet, google classroom, teams, moodle</i>)	14	87%
Monitoramento dos encontros remotos nas plataformas <i>online</i> (<i>meet, google classroom, teams, moodle</i>)	16	100%
Acompanhamento dos relatórios digitais e diários <i>online</i>	16	100%
TOTAL = 13 escolas	110	100%
TOTAL = 16 gestores	16	100%

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados na pesquisa de campo.

Ao falarmos do período pandêmico de 2020 a 2021, as atividades realizadas por todos os gestores entrevistados é quase que homogênea devido às orientações da própria Secretaria de Educação do Distrito Federal. Todos realizaram a distribuição *kits* verdes para as famílias de seus alunos, produziram, distribuíram e receberam o retorno das atividades impressas, que funcionaram como substitutas dos encontros presenciais naquele período. Além de terem entrado em contato por telefone e digitalmente com as famílias e profissionais de suas escolas para tratar das questões de calendário escolar, conteúdo pedagógico, reposição de aulas, evasão e material didático. Efetuaram coordenações por meio digital, monitoraram os encontros virtuais ao longo do ensino remoto e híbrido nos anos de 2020-2021 e acompanharam a produção dos relatórios digitais dos professores e seus diários *online* nos anos de 2020 a 2022. Do total de 16 gestores, 87% comentaram ter ocorrido reuniões de pais virtuais naquele momento.

Tabela 11 – Atividades administrativas e Pedagógicas que mais sofreram impacto da pandemia do Covid-19: 2020-2021

Critérios	f	%
Desenvolvimento cognitivo, emocional, psicológico e educacional dos estudantes	16	100%
Estado emocional, psicológico e social dos profissionais da educação	14	87%
Otimização dos processos burocráticos por meio das tecnologias eletrônicas	16	100%
Renovação ou deterioração dos espaços físicos das unidades escolares	04	25%
Recursos financeiros das unidades escolares	04	87%
Uso de meios eletrônicos na comunicação com a comunidade escolar	16	100%
Auxílio alimentação para estudantes carentes	05	31%
Controle de frequência dos estudantes	16	100%
TOTAL = 13 escolas	91	100%
TOTAL = 16 gestores	16	100%

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados na pesquisa de campo.

Sobre os impactos da pandemia de COVID 19 nos anos de 2020 e 2021 nas atividades administrativas e pedagógicas nas escolas entrevistadas vemos novamente uma homogeneidade nas respostas. Em relação ao desenvolvimento integral dos estudantes (cognitivo, emocional, psicológico e educacional) e o controle de frequência dos estudantes, todos profissionais participantes desta pesquisa responderam que foram impactados negativamente. Ademais, todos os gestores concordaram que houve uma otimização dos processos burocráticos devido as suas digitalizações. A comunicação com a comunidade por meio virtual e telefônico também foi unanime, variando apenas na percepção dos entrevistados sobre a questão: muitos viram como um impacto positivo, porém, em mesma medida, muitos reclamaram da perda de vida pessoal e horários precisos de trabalho. Daqueles que acreditam que não só dos alunos, mas os estados psicológicos e emocionais dos profissionais de seus estabelecimentos de ensino foram impactados pela pandemia do COVID 19, totaliza-se 87%. Aqueles que comentam que as famílias de baixa renda, dependentes da merenda escolar, foram extremamente afetadas pelo período de reclusão social são 31%, e 25% relata sobre casos de renovação dos espaços escolares, mas também a deterioração desses.

Tabela 12 – Dificuldades de gestão no retorno ao presencial, após a pandemia do Covid-19: 2022-2023

Crítérios	f	%
Rotina escolar	16	100%
Convívio social entres os estudantes	16	100%
Convívio social entre os profissionais da educação	12	75%
Convívio social com a comunidade escolar	16	100%
Necessidade de projetos pedagógicos devido aumento de alunos não alfabetizados	16	100%
Necessidade de atividades e projetos voltados para educacional emocional e psicológica da comunidade escolar	16	100%
Permanência dos estudantes na unidade escolar (por motivos psicológicos, emocionais e/ou financeiros)	16	100%
Abandono e evasão escolar	16	100%
Aumento de aprovações com repetência	16	100%
Aumento de reprovações	16	100%
Higienização e organização dos espaços físicos da escola	16	100%
TOTAL = 13 escolas	188	100%
TOTAL = 16 gestores	16	100%

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados na pesquisa de campo.

As dificuldades durante o retorno das aulas presenciais citadas por todos os professores em cargo de gestão foram a volta da rotina escolar; o convívio social entre os próprios estudantes e o número de alunos não alfabetizados, o que levou a necessidade de projetos voltados ao tema. Além desses, a necessidade ações voltadas para o bem-estar emocional e psicológicos de todos na unidade escolar, a dificuldade dos estudantes em permanecerem na

escola, o aumento de abandono e evasão, o aumento de aprovações com repetência e de reprovações, ademais a higienização e regras de distanciamento nos espaços da escola. Além de tudo, 75% abordaram percalços no convívio social entre os próprios profissionais de seus estabelecimentos.

Tabela 13 – Ações de gestão incorporadas no presencial após a pandemia do Covid-19: 2022-2023

Crítérios	f	%
Uso de plataformas virtuais para a comunicação com a comunidade escolar	16	100%
Uso de plataformas virtuais para a realização de conteúdo e atividades escolares	13	81%
Uso das plataformas virtuais na realização dos processos burocráticos	16	100%
Uso de máscaras e álcool em gel nos espaços escolares	16	100%
Atividades e uniões com profissionais da saúde voltados para o bem-estar emocional e psicológico da comunidade escolar	16	100%
Projetos de alfabetização	16	100%
TOTAL = 13 escolas	93	100%
TOTAL = 16 gestores	100%	100%

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados na pesquisa de campo.

Acerca das ações que as escolas carregam do período pandêmico do COVID 19 para os dias atuais, 100% dos entrevistados relatam o uso de meios eletrônicos e digitais na comunicação com a comunidade escolar, tanto interna (professores e demais profissionais), quanto externa (alunos e responsáveis). Os 16 gestores também dizem ter sido favorável a otimização dos processos burocráticos por meio do ambiente virtual e que o uso de máscaras e álcool em gel são hábitos que ficaram para agregar no cotidiano escolar. Outros dois tópicos com 100% de continuidade no dia-a-dia escolar, porém não totalmente positivos em suas falas, foram o aumento de atividades e uniões com profissionais da saúde na busca do bem-estar da comunidade escolar e o crescimento de projetos de alfabetização nessas unidades de ensino devido ao grande número de alunos não alfabetizados. Dos 16 entrevistados, 3 disseram não ter continuado com as atividades escolares de forma *online*, voltando todas para o presencial e formato impresso.

Tabela 14 – Legado que a pandemia do Covid-19 deixou para a gestão democrática escolar: 2022-2023

Crítérios	f	%
A importância do espaço físico das escolas e o papel do professor em sala de aula	16	100%
Reconhecimento do papel do gestor pela comunidade escolar	16	100%
Necessidade do contato interpessoal e presencial para o desenvolvimento integral do estudante	16	100%
Maior atenção e sensibilidade para com as questões emocionais e psicológicas	15	93%
Necessidade de maior especialização na área da educação, gestão escolar e psicológica por parte dos professores e profissionais da educação	16	100%
Necessidade de maior contato entre as escolas públicas o sistema de saúde público	13	81%
Uso das tecnologias no trabalho escolar	16	100%
TOTAL = 13 escolas	124	100%
TOTAL = 16 gestores	100%	100%

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados na pesquisa de campo.

Ao falarmos sobre que esses últimos quatro anos deixa de legado para suas escolas, os gestores respondem unanimemente que ratificou a importância do professor em sala de aula e dos espaços físicos da escola. Além disso, o período pandêmico e pós pandêmico deixou um sentimento de maior responsabilidade com as questões emocionais e psicológicas da comunidade escolar, criando uma percepção mais atenta e afetiva sobre o tema. 100% também abordaram a necessidade um nível mais profundo de conhecimento por parte dos profissionais da educação, levantando a possibilidade de especializações em temas relacionados a psicologia, utilização de novas tecnologias e ensino virtual. Além disso, apontaram a necessidade de relações mais intrínsecas entre as escolas públicas do Distrito Federal e o seu sistema público de saúde, para viabilizar tratamentos mais rápidos e eficazes para a comunidade. Ademais, os 16 gestores apontaram o uso das tecnologias dentro dos espaços escolares como o novo normal do cotidiano de suas unidades. Por fim, 15 gestores comentaram sobre o reconhecimento da necessidade das relações interpessoais e do contato humano no processo educacional por parte da comunidade como um legado deixado pelos anos de reclusão social.

4.3 Conclusão

Por fim é possível afirmar que o perfil da população desta pesquisa é dividido igualmente entre gestores do sexo masculino e do sexo feminino, na faixa dos 41 a 50 anos de idade, com no mínimo 10 anos de docência e 10 anos de trabalho na gestão escolar, cujas formações em sua maioria não são conhecidas. O grupo, majoritariamente, não possui nenhum tipo de especialização em gestão escolar, a não ser o curso obrigatório fornecido pela EAPE e chegaram aos seus cargos por meio de convite da comunidade escolar.

Veem a gestão democrática como o direito de participação da comunidade escolar nas questões escolares, principalmente no que diz ao atendimento de suas demandas e a prestação de contas por parte da escola. Também foi possível destacar que, no período pandêmico do COVID 19, todos praticaram as atividades de produção, distribuição e recebimento das atividades pedagógicas impressas, realizaram coordenações pedagógicas, distribuíram *kits* verdes para as famílias de seus alunos, monitoraram os encontros virtuais de sala de aula e acompanharam os relatórios e diários digitais dos docentes.

Em relação aos impactos desses anos pandêmicos, o perfil de resposta está voltado às questões do aumento de alunos não alfabetizados e de evasão e abandono. Além da questão e higienização e organização dos espaços físicos, o convívio social da comunidade escolar e seu estado psicológico também foi assunto unânime nas respostas adquiridas. Acerca das ações incorporadas pós anos 2020 e 2021, o uso de tecnologias para diversos fins dentro do espaço escolar, a utilização de máscara e álcool em gel e o aumento de projetos voltados a alfabetização e convívio social foram as respostas mais citadas por todos os gestores. O que os leva a enxergar como legado da pandemia de COVID 19 de 2020 a importância dos espaços escolares, do papel do professor e do professor-gestor, além da necessidade de formação especializada para lidar com a nova comunidade escolar que surgiu pós pandemia e as tecnologias que a seguem.

5. Conclusão

Esta monografia teve como tema de pesquisa a gestão escolar nos Centros de Ensino Fundamental de treze Regiões Administrativas do Distrito Federal frente à pandemia do COVID 19, ocorrida nos anos de 2020 e 2021. O objetivo geral almejado deste trabalho era compreender as complexidades e vitórias vividas pelos gestores escolares dos CEF's e os impactos positivos e negativos na atuação de uma gestão democrática no período de 2020 a 2023, anos tão ímpares para a educação.

Já os objetivos específicos trataram-se de apresentar os dados quantitativos de cada unidade escolar, nos anos de 2019-2022, referentes à matrícula, evasão, abandono, repetência, aprovação, reprovação através de produção de quadros com informações fornecidas pela Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal no capítulo 3 desta monografia. Nesse mesmo capítulo, desenvolveu o objetivo específico de descrever as entrevistas com os 16 gestores entrevistados abordando o conceito de gestão educacional; o conceito de gestão democrática; os desafios de gestão enfrentados durante a pandemia; as dificuldades de gestão encontradas no retorno ao ensino presencial; e o legado que a gestão escolar no ensino remoto pandêmico deixou para a gestão escolar presencial. Para, por fim, no capítulo 4, findar com o último objetivo específico de analisar o perfil sócio-cultural dos gestores entrevistados.

Para tanto, foi necessário entender do que se trata a gestão escolar democrática, um pouco do seu percurso na história da educação brasileira, seus princípios e atores, além de sua jurisdição no nosso País. Dito isso, podemos entendê-la como a racionalização de recursos por meio da ação de todos os atores da escola em seus respectivos papéis, com o objetivo de desenvolver o processo pedagógico.

Após tal aporte, usou-se da abordagem de pesquisa qualitativa por meio do método compreensivo e as técnicas de entrevista e análise de fontes primárias, com a intenção de examinar os impactos dos últimos cinco anos nos dados objetivos de evasão, abandono, repetência, distorção idade-série, aprovação e reprovação, além dos projetos e atividades de recuperação e seus resultados. A pesquisa qualitativa observa o fenômeno a ser estudado como um todo, levando em consideração o contexto social e histórico em que está inserido, bem como a subjetividade dos seres envolvidos na pesquisa. Já o método compreensivo busca entender os significados das ações e relações sociais através de sua racionalização científica.

O conjunto inserido nesta pesquisa possibilitou estudar o fenômeno da gestão escolar democrática em tempos de pandemia e pós-pandemia, abarcando as particularidades de cada realidade estudada, os seus contextos sociais, históricos e econômicos, dentro dos parâmetros

científicos. A técnica de produção de entrevistas compreensivas, apesar de possuírem uma estrutura prévia, são flexíveis o suficiente para integrar as subjetividades do fenômeno estudado, enquanto que a análise dos documentos materializou em dados numéricos as congruências e incongruências dos relatos coletados.

Assim, foi possível compreender que a pandemia do COVID 19 gerou consequências nas mais diversas áreas de suas unidades escolares. Por meio dos depoimentos dos gestores entrevistados, os CEFs pesquisados foram transformados por esse período, tanto positiva quanto negativamente. Desde a atuação na parte administrativa quanto no desenvolvimento do processo pedagógicos de suas escolas, como o baixo nível de alfabetismo, a dificuldade no convívio social, os casos de doenças e transtornos mentais, as dificuldades no desenvolvimento de atividades educacionais que conversasse com este novo alunato e os desafios no relacionamento escola-comunidade.

Além disso, é possível constatar que tais experiências ainda ecoam no cotidiano desses estabelecimentos, seja nos desafios que esse período trouxe ou destacou, seja nas conquistas que tais escolas conseguiram alcançar. Exemplos como a otimização dos processos administrativos, a comunicação mais rápida e mais eficaz com a comunidade escolar, a utilização de tecnologias nas atividades pedagógicas, a permanente luta contra as crises de ansiedade e depressão, ou ainda, a dificuldade de socialização e consideração pelo próximo são impactos que perduram até hoje.

Também foi possível analisar numericamente os depoimentos, correlacionando-os aos documentos fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal sobre os resultados finais de aprovação, reprovação, recuperação e abandono das escolas pesquisadas dos anos de 2019 a 2023. Tal oportunidade reconhece matematicamente os dados fornecidos pelos profissionais entrevistados. Ademais, concatenam as informações que foram declaradas verbalmente com aquelas que foram documentadas oficialmente, verificando se a realidade subjetiva condiz com a realidade quantificada.

Ressalte-se que não há o percentual de abandono escolar nesse período nos documentos oficiais da SEEDF, conforme relatado por todos gestores entrevistados. Não ter as informações claras desses números limita futuras pesquisa e, ainda, as iniciativas para otimização de recursos, métodos e técnicas voltados para a recuperação de jovens e adolescentes para a escola. É necessária uma estimativa da amplitude do problema, de um perfil das realidades e quais são as necessidades desses estudantes para que alternativas sejam pensadas.

O que também se encontrou foram CEF's notoriamente impactados pelo processo de desenvolvimento pedagógico em período pandêmico. Essas escolas ainda estão lidando com

os percalços educacionais e psicológicos dos tempos de reclusão social, com altos números de recuperações e repetências, que os levaram a produção massiva de projetos voltados à alfabetização. Para mais, as questões familiares, sociais e financeiras da comunidade escolar desencadearam um crescimento do adoecimento mental, fazendo-se necessária ações apontadas para o bem-estar físico e mental dos atores das escolas.

Com essas informações, produziu-se uma amostra da gestão escolar dos CEF's do Distrito Federal no período dos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, com o perfil dos seus gestores, as suas maiores dificuldades e desafios no espaço de tempo analisado. Há, também, amostras das atividades realizadas em tal período, os impactos educacionais, psicológicos, sociais e emocionais, além das ações que os beneficiaram e logo foram integradas em seu dia-a-dia, bem como uma tabela com o legado deixado por esses cinco anos em todos os âmbitos de suas unidades escolares.

Por fim, essa monografia leva a compreensão dos impactos da pandemia do COVID e sua influência no processo pedagógico do Ensino Fundamental das escolas públicas do Distrito Federal, modificando suas rotinas, seus projetos pedagógicos, suas ações administrativas, seus relacionamentos e interações sociais, criando uma realidade escolar pré pandemia e pós pandemia, transformando seus atores e sendo um impulsionador de novas atuações na gestão escolar desses espaços.

REFERÊNCIAS

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE ÁGUA QUENTE. **Conheça a RA**. Disponível em: <<https://aguaquente.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>> Acesso em 12 de jul. de 2024.

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE BRAZLÂNDIA. **Conheça a RA**. Disponível em: <<https://www.brazlandia.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>> Acesso em 21 de mar. de 2024.

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE CEILÂNDIA. **Conheça a RA**. Disponível em: <<https://ceilandia.df.gov.br/category/informacoes-da-ra/>> Acesso em 21 de mar. de 2024.

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE PLANALTINA. **Conheça a RA**. Disponível em: <<https://www.planaltina.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>> Acesso em 29 de mar. de 2024.

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DO RECANTO DAS EMAS. **Conheça a RA**. Disponível em: <<https://www.recanto.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>> Acesso em 25 de mar. 2024.

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DO RIACHO FUNDO II. **Conheça a RA**. Disponível em: <<https://www.riachofundoii.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>> Acesso em 22 de mar. 2024.

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE SAMAMBAIA. **Conheça a RA**. Disponível em: <<https://www.samambaia.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>> Acesso em 27 de mar. de 2024.

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE SANTA MARIA. **Conheça a RA**. Disponível em: <<https://www.santamaria.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>> Acesso em 24 de mar. de 2024.

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE SÃO SEBASTIÃO. **Conheça a RA**. Disponível em: <<https://www.saosebastiao.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>> Acesso em 23 de mar. 2024.

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE SOBRADINHO II. **Conheça a RA**. Disponível em: <<https://sobradinhoii.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>> Acesso em 01 de abr. de 2024.

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DO GAMA. **Conheça a RA**. Disponível em:
<<https://www.gama.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>> Acesso em 22 de mar. 2024.

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DO GUARÁ. **Conheça a RA**. Disponível em:
<<https://www.guara.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>> Acesso em 27 de mar. 2024.

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DO PARANOÁ. **Sobre a RA**. Disponível em:
<<https://www.paranoa.df.gov.br/category/sobre-a-ra/>> Acesso em 23 de mar. 2024.

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DO PLANO PILOTO. **Conheça a RA**. Disponível em:
<<https://www.planopiloto.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>> Acesso em 23 de mar. 2024.

AGÊNCIA BRASIL. Quadras esportivas de escola em Brazlândia recebem cobertura. **Agência Brasil**. Brasília, 17 de fev. de 2013. Disponível em:
<<https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2013/02/17/quadras-esportivas-de-escolas-em-brazlandia-recebem-cobertura/>> Acesso em 30 de ago. 2024.

ALVES, Laís Hilário; SARAMAGO, Guilherme; VALENTE, Lucia de Fátima; SOUSA, Angélica Silva de. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 51-63. Monte Carmelo-MG, 2021. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335>> Acesso em 14 de nov. de 2023.

BATISTA, Eraldo Carlos; DE MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017. Disponível em:
<<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17910>> Acesso em 19 de nov. 2023.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC**, v. 2, n. 1, p.3, 2005. Disponível em:
<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37478285/Aprendendo_a_entrevistar_como_fazer_entrevistas_em_Ciencias_Sociais-libre.pdf?1430512382> Acesso em 19 de nov. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 18 de nov. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 19 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei 14.644, de 02 de agosto de 2023.** Prevê a instituição de Conselhos Escolares e dos Fóruns de Conselhos Escolares. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm> Acesso em 22 de mar. 2024.

BRITO JÚNIOR, Álvaro Francisco de; JÚNIOR, Nazir Feres. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46048028/Como_fazer_uma_entrevista-libre.pdf> Acesso em 18 de nov. de 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função Social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, n. 17, p. 101-110. Curitiba: UFPR, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/mxNpBCnthBt3Wt6GxDf3qPd/?format=html&lang=pt>> Acesso em 12 de nov. 2023.

CECHINEL, Andre; FONTANA, Silvia Aparecida Pereira; GIUSTINA, Kelli Pazeto Della; PEREIRA, Antonio Serafim; PRADO, Silvia Salvador do. Análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, v. 5, nº 1, jan./jun. Criciúma-SC, 2016. Disponível em: <<https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2446>> Acesso em 12 de nov. de 2023.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; RISCAL, Sandra Aparecida; SANTOS, Flávio Reis dos Santos. **Organização escolar**: da administração tradicional à gestão. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da abordagem qualitativa. **UNÍ revista**, v. 1, nº 1, p. 32-46, jan/2006. Unisinos, Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32358119/ART_05_BCorsetti-libre.pdf?1391172613=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DART_05_BCorsetti.pdf> Acesso em 10 de nov. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em ação**, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749>> . Acesso em 02 de jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Lei distrital nº 4036 de 25 de outubro de 2007.** Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito

Federal e dá outras providências. Brasília, D.F: Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF. 2007. Disponível em:
<https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/56130/Lei_4036_25_10_2007.html> Acesso em 20 de nov. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Lei distrital n° 4751 de 7 de fevereiro de 2012.** Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, D.F Brasília, D.F: Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF. 2012. Disponível em:
<https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html> Acesso em 20 de nov. de 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Lei orgânica do Distrito Federal de 8 de junho de 1993.** Organiza os Poderes do Distrito Federal, estabelece suas competências, e dá outras providências. Brasília, D.F: Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF. 1993. Disponível em:
<https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/66634/Lei_Org_nica__08_06_1993.html> Acesso em 20 de nov. de 2023.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativa. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200012&script=sci_abstract> Acesso em 22 de nov. de 2023.

FERREIRA, Vítor Sérgio. Artes e manhãs da entrevista compreensiva. **Saúde e Sociedade**, v. 23, p. 979-992, 2014. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/9DHbWGDTp74bgMWcPpk3KPd/>> Acesso em 23 de nov. de 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre-RS: Bookman, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa.** São Paulo-SP: Atlas, 2021.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola:** Artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papirus, 1994.

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise. **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem qualitativa de Pesquisa**, v. 3, 2021. Disponível em: < <https://metodologia.ceie-br.org/wp-content/uploads/2021/10/livro3-cap7-Entrevista.pdf>> Acesso em 21 de nov. de 2023.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LÜCK, Heloisa. **Gestão Participativa na Escola**. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2011

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2º ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

LUNARDI, Geovana Mendonça. A Função Social da Escolarização Básica: reflexões curriculares sobre as práticas curriculares da escola. **VIII Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra-Pt: Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/GeovanaLunardi.pdf>> Acesso em 10 de nov. 2023.

MACEDO, Alessandro. A questão do método nas Ciências Sociais. **Revista Convergência Crítica**, v. 1, n. 18. Rio de Janeiro: UFF, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/convergenciacritica/article/view/55463>> Acesso em 8 de nov. 2023.

MELO JÚNIOR, João Alfredo Costa Campo. Burocracia e educação: uma análise a partir de Max Weber. **Pensamento Plural**, [06]: 147-164, jan./jul. Pelotas, UFPel, 2010. Disponível em; <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/pensamentoplural/article/view/3659>> Acesso em 10 de nov. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso da. A questão da função social da educação no novo milênio. **Boletim Técnico do Senac**, v. 33 , n° 2, p. 39-55, mai./ago. Rio de Janeiro: Senac, 2007. Disponível em: <<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/297>> Acesso em 13 de nov. 2023.

OLIARI, Gilberto; RIGUE, Fernanda Monteiro. Função Social da Escola: compreensões e multiplicidades. **Dialogia**, n° 35, p. 79-92, mai./ago. São Paulo: Uninove, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16907>> Acesso em 12 de nov. de 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Marli dos Santos de; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. (Re)pensando a função social da escola na atualidade. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 22, n° 44, p. 89-106, jan./abr. Campo Grande-MS: UCDB, 2017. Disponível em: <<https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/893>> Acesso em 13 de nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Declaração de pandemia por COVID-19**. 2020. Disponível em: < <https://www.who.int/pt>>. Acesso em 02 de jan. 2023.

PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escolar Pública** 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Revista Evidência**, v. 4, n. 4, 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/806-2761-1-PB.pdf>> Acesso em 20 de nov. 2023.

RODRIGUES, Marcus. Escola suspende aulas em turma de adolescente esfaqueado. **Metrópole**. Distrito Federal. 10 de dez. 2021. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/escola-suspende-aulas-em-turma-de-adolescente-esfaqueado-no-df>> Acesso em 30 de ago. de 2024.

ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANTOS, Késia Novais Silva; CORRÊA, Letícia Moura; FIRMIANO, Letícia Domaneschi; HEES, Luciane Weber Baia. A Responsabilidade do gestor escolar em tempo de Pandemia. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 8, n. 8, p. 14, 2021. Disponível em: <<http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9554>>. Acesso em 02 de jan. 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n° I, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38143476/Analise_Documental-libre.pdf> Acesso em 10 de nov. 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Conheça as escolas do DF**. 2023. Disponível em: < <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-distrito-federal/>> Acesso em 10 de nov. de 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Convênio nº 3/2018**. Estabelece um apoio técnico para o

desenvolvimento de Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio da SEEDF (digio.). fev/2018.

SERBENA, César Antonio et al. Objetividade e subjetividade nas ciências jurídicas e sociais: Durkheim e Weber. **Revista da Faculdade de Direito de Uberlândia**, v. 38, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistafadir/article/view/18420>> Acesso em 10 de nov. de 2023.

SILVA, José Augusto Medeiros; AMORIM, Wellington Lima. O pensamento sociológico de Max Weber a Educação. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 100-110. Blumenau., 2012. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17710>> Acesso em 07 de nov. 2023.

SILVA, Wilker Solidade da. A Pesquisa Qualitativa em Educação. **Horizontes: Revista de Educação**, nº 3, v.2, jan./jul., p. 109-122. Dourados-MS: UFGD, 2014. Disponível em <<file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Desktop/OI%C3%ADvia/UNB/TFC/FICHAMENTOS%20e%20RESUMOS/Cap%C3%ADtulo%201/Abordagem%20qualitativa/tairo,+9.pdf>> Acesso em 11 de nov. 2023.

SOUZA, José Edimar e; GIACOMONI, Cristian. **Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação: um olhar para pesquisas locais**. Cadernos CERU, série 2, v. 32, nº 1, jun.. 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/189278>> Acesso em 15 de nov. de 2023.

THOMAZ, Paula Cristina; SANTOS, Cristiano Ricardo dos. Marx, Weber e Durkheim: contribuições sociológicas para educação. **Anais da Amostra Científica do Cesuca**, v. 1, nº 6, 2012. Disponível em: <<https://ojs.cesuca.edu.br/index.php/mostrac/article/view/148>> Acesso em 11 de nov. 2023.

TOMAZETTE, Marlon. A contribuição metodológica de Max Weber para a pesquisa em ciências sociais. **Revista Universitas Jus**, vol. 17, jul./dez. Brasília-DF: Uniceub, 2008. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/jus/article/view/614>> Acesso em 11 de nov. de 2023.

TRAGTENBERG, Maurício, 1929-1998 **Administração, poder e ideologia** 3 ed. rev. São Paulo: UNESP; 2005.

VAROTTO, Michele. Ensino fundamental brasileiro: demandas nacionais, internacionais e sua função social. **Cadernos da Pedagogia**, ano 03, v. 01, nº 05, p. 255-266, jan.-jul. São Carlos/SP: UFSCar, 2009. Disponível em: <

<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/124>\> Acesso em 12 de nov. 2023.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectivas**, v. 21, n° 02, p. 431-466, jul./dez. Florianópolis-SC, 2003. Disponível em <
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759>>. Acesso em 11 de nov. de 2023.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2016.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**. n° 65, p. 149-166, jul./set, Curitiba-PR: UFPR, 2017

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 ^a	Faixa etária, tempo de docência na SEEDF, tempo de serviço na gestão, formação superior e especialização.
2 ^a	E o que seria a gestão democrática? E como ela se materializa no dia a dia escolar?
3 ^a	Como se deu o início do seu trabalho na gestão? Era uma função desejada? Se sentia preparado?
4 ^a	Você trabalhava na gestão no período pandêmico? Se sim, poderia relatar como foi a experiência (sentimentos após receberem a notícia de <i>lockdown</i> ; como se adaptaram; a execução das diretrizes da Secretaria; o desenvolvimento do trabalho pedagógico; relação com pais, docentes e alunos)?
5 ^a	Quais processos administrativos e pedagógicos sofreram mais impacto com a pandemia? E com a volta do presencial?
6 ^a	Após período pandêmico, do início do período híbrido para cá, como a coordenação se readaptou? Quais foram as principais diferenças sentidas pela gestão? E quais foram os maiores desafios?
7 ^a	Há alguma característica da gestão que não se recuperou depois da pandemia? O que se perdeu? O que se ganhou no desenvolvimento do trabalho pedagógico e administrativo?
8 ^a	E as relações interpessoais? Como a volta ao ambiente físico impactou essas interações? Houve dificuldade na volta do trabalho coletivo não mais intermediado pelos meios de comunicação virtual?
9 ^a	O que você acha pertinente ser estudado sobre a gestão escolar após pandemia para melhor atender as necessidades das escolas públicas do DF? E o que pode ser feito pelas próprias escolas?

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO À EAPE



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do
Distrito Federal Diretoria de
Inovação, Tecnologias e
Documentação
Gerência de Formação Continuada para Inovação,
Tecnologias e Educação a Distância

Memorando Nº 147/2023 - SEE/EAPE/DITED/GITEAD

Brasília-DF, 26 de

setembro de 2023.

À Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirantes, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga,

Assunto:

Autorização para

pesquisa Senhor(a)

Coordenador(a),

Após análise documental da solicitação de pesquisa no âmbito desta Secretaria de

Educação, encaminhamos autorização para a realização de ^[1] pesquisa de **Graduação** de **Maria Olívia da Silva Fonseca**, intitulada *“As lições da pandemia para a gestão escolar”*, em elaboração no âmbito do curso de **Pedagogia da Faculdade de Educação**, pela **Universidade de Brasília (UnB)**.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar ou do setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016 e, quando for o caso, observar os

requisitos normativos do Programa de Pós- Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Na medida em que houver o aceite final do(a) gestor(a) da unidade escolar e/ou do setor objeto da pesquisa, a Secretaria de Educação coloca-se ciente de suas corresponsabilidades enquanto instituição coparticipante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos(as) participantes, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia dos elementos necessários à segurança e bem-estar de todos(as) os(as) envolvidos(as).

[1] Esta autorização tem validade de seis meses, a contar desta data de expedição.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **ELIANE LUIZ FREITAS** - **Matr.0248656-3, Professor(a) de Educação Básica**, em 26/09/2023, às 07:41, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.

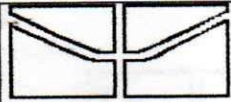


Documento assinado eletronicamente por **LUCIANA DE ALMEIDA LULA RIBEIRO** - **Matr. 00328073, Diretor(a) de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa**, em 26/09/2023, às 13:45, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0&verificador= 123131038](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0&verificador=123131038) código CRC=**EDB79B5E**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
 SGAS 907 Sul Conjunto A - Bairro ASA SUL - CEP 70.390-070 - DF
 Telefone(s):
 Sítio - www.se.df.gov.br



UnB - Universidade de Brasília
 FE – Faculdade de Educação – 3107-6237 e 3107-6151 – fed@unb.br
 PGE: Departamento de Políticas Públicas e Gestão Educacional –
 3107-6173 - padfe@unb.br

1

À Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF)
 Brasília-DF

Prezados(as) Senhores(as),

Apresento-lhes **Maria Olivia da Silva Fonseca**, matrícula **19/0017708**, aluna regularmente matriculada no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). A discente está em fase de pesquisa de campo para elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Solicito-lhes acolhê-la e peço-lhes que se forneça cópia dos documentos públicos necessários à realização da pesquisa, bem com a realização de entrevistas com a Direção das Escolas, assim como a retirada de fotografias dos ambientes da escola. Esclareço que entre os dados **não estão incluídos** nomes, fotos e dados pessoais dos(as) entrevistados(as).

Esclarecemos que a solicitação que ora se lhes apresenta fundamenta-se no direito de acesso às informações públicas, conforme estabelece o inciso XIV do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, bem como pelo dever de as instâncias estatais darem apoio à realização de pesquisa científica, de acordo com o inciso V do art. 23 da Carta Magna de 1988. Assim como pelo direito de acesso à informação assegurado pela lei federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação. Há também o convênio assinado entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF), que prevê **cooperação mútua para a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão**.

O tema de seu trabalho é gestão escolar com o objeto de estudo sobre os efeitos da pandemia na gestão da escola e, portanto, a mesma precisa ter acesso aos seguintes dados reais, referente aos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023:

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1) matrícula por ano e série; | 7) reprovação; |
| 2) evasão; | 8) projetos e/ou atividades de recuperação; |
| 3) abandono; | 9) resultados da recuperação. |
| 4) repetência; | |
| 5) distorção idade-série; | |
| 6) aprovação; | |

Dr. M. Zélia Borba Rocha
 Sociologia USP 081679
 UnB Profa. Associada 140511



UnB - Universidade de Brasília

FE - Faculdade de Educação - 3107-6237 e 3107-6151 - fed@unb.br

PGE: Departamento de Políticas Públicas e Gestão Educacional -
3107-6173 - padfe@unb.br

2

...se de pesquisa que se pautará em amostra representativa aleatória do universo de escolas públicas no ensino fundamental, portanto, as escolas selecionadas, por amostragem randômica, a serem pesquisadas totam...



Chamamos atenção para o período da pesquisa de campo. Como se trata de uma pesquisa com amostra grande e como a discente a realizará sozinha, exigirá um prazo maior. Assim, solicitamos autorização que sirva para o presente e também para o próximo semestre letivo da SEEDF.

Agradecemos a presteza com que possa atender à solicitação e colocamo-nos ao seu inteiro dispor para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários. Apresentamos cordiais saudações universitárias,

Brasília-DF, 22 de setembro de 2023.

Profª Drª Maria Zélia Borba Rocha

matrícula FUB 140511 - zrocha@unb.br

Drª Mª Zélia Borba Rocha
Sociologia USP 081679
UnB Profª Associada 140511